

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**UNIVERSIDADE OU MERCADO DE TRABALHO? UMA
ANÁLISE DAS ESCOLHAS DE ESTUDANTES QUE
FREQUENTAM O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL NO BRASIL**

Natália Gomes Pereira Resina

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de Especialidade Administração Educacional

Dissertação Orientada pela Professora Doutora Maria Benedita de Lemos Portugal e
Melo

2019

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DESIGUALDADES SOCIAIS E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	3
1.1. DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS À CONSTITUIÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO PROFISSIONAL NO BRASIL	3
1.2. DOS OBSTÁCULOS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FACILITAÇÃO DO ACESSO DAS MINORIAS	21
1.3. PERCURSOS, EXPECTATIVAS E ASPIRAÇÕES ESCOLARES DOS JOVENS QUE FREQUENTAM O ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL	27
1.4. BREVE DESCRIÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DO BRASIL E JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO	29
2. QUESTÃO DE PARTIDA, OS OBJETIVOS DO ESTUDO E A METODOLOGIA.....	32
2.1. ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO E RECOLHA DE DADOS.....	34
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS	38
3.1. CARACTERIZAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO- CAMPUS SERTÃOZINHO	38
3.2. OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFSP-SRT	40
3.3. CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SOCIOECONÓMICO E DEMOGRÁFICO DOS JOVENS QUE TÊM FREQUENTADO OS CURSOS TÉCNICOS EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL E QUÍMICA INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFSP-SRT.....	43
3.4. RETRATO SOCIOGRÁFICO DA POPULAÇÃO ESTUDANTIL DOS CURSOS TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL E TÉCNICO EM QUÍMICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO.....	43
3.4.1 <i>Idade dos estudantes quando ingressaram nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP-SRT.....</i>	<i>43</i>
3.4.2 <i>Gênero.....</i>	<i>45</i>
3.4.3 <i>Concelho de origem.....</i>	<i>46</i>
3.4.4 <i>Perfil étnico racial.....</i>	<i>46</i>
3.4.5 <i>Tipo de escola frequentada antes de ingressar no IFSP Campus Sertãozinho</i>	<i>48</i>
3.4.6 <i>Renda per capita familiar dos alunos.....</i>	<i>49</i>
3.4.7 <i>Origens culturais e sociais dos estudantes</i>	<i>50</i>
3.4.8 <i>Tipos de trajetórias escolares realizadas no ensino fundamental, relação com a escola e com o trabalho escolar</i>	<i>53</i>

3.4.9	<i>Facilidades e dificuldades com as cadeiras do ensino fundamental, em especial com as de matemática, física e química</i>	56
3.5	PROCESSO DE ESCOLHA ESCOLAR REALIZADO NO FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL E MOTIVOS DA ESCOLHA DO IFSP-SRT	57
3.5.1	<i>Processo de orientação para a escolha: a influência da família nas opções dos jovens</i>	57
3.5.2	<i>Razões para a escolha dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP-SRT</i>	58
3.5.3	<i>A escolha pelo IFSP-SRT</i>	61
3.5.4	<i>Opiniões e expectativas relativamente aos cursos do IFSP-SRT</i>	64
3.5.5	<i>Apreciações e julgamentos sobre a formação obtida no IFSP-SRT</i>	70
3.5.6	<i>A relevância do estágio supervisionado</i>	74
3.5.7	<i>O significado das políticas públicas educativas de facilitação do acesso ao ensino superior nos percursos escolares dos jovens</i>	78
3.6	O DIFERENCIAL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA RELATIVAMENTE ÀS OUTRAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO	79
3.7	OBJETIVOS PARA O FUTURO	80
4.	CONCLUSÕES	84
5.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
	LEGISLAÇÃO CONSULTADA	93
	DOCUMENTOS ELETRÔNICOS (ORGANIZAÇÕES)	96
	ANEXOS	98
	ANEXO I – RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016	98
	ANEXO II – MEMORANDO Nº 029/2018 DE 28 DE AGOSTO DE 2018	107
	ANEXO III – MEMORANDO Nº 030/2018 DE 28 DE AGOSTO DE 2018	108
	ANEXO IV – RESOLUÇÃO Nº 915, DE 02 DE JULHO DE 2013	109
	ANEXO V – RESOLUÇÃO Nº 978, DE 01 DE OUTUBRO DE 2013	110
	ANEXO VI – GRADE CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO	111
	ANEXO VII – GRADE CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM QUÍMICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO	112
	ANEXO VIII – QUESTIONÁRIO	113
	ANEXO IX – DESCRIÇÃO DAS HABILITAÇÕES ACADÉMICAS, PROFISSÃO E SITUAÇÃO NA PROFISSÃO DOS PAIS DOS ESTUDANTES	125

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Educação Profissional Brasileira.....	12
Figura 2. Desempenho dos concluintes por rede de ensino	28
Figura 3. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Mapa dos Campus	30
Figura 4. Nuvem de palavras.....	63

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Relação Candidato/Vaga de inscritos no Vestibular.....	42
Gráfico 2. Composição de ingressantes nos cursos técnicos integrados do IFSP-SRT por gênero.....	45
Gráfico 3. Distribuição dos estudantes por etnia, raça no curso Técnico em Automação Industrial	47
Gráfico 4. Distribuição dos estudantes por etnia, raça no curso Técnico em Química	47
Gráfico 5. Bolsas recebidas pelos alunos	50
Gráfico 6. Intenções dos estudantes quando se matricularam no ensino técnico integrado.....	64
Gráfico 7. Escolha dos estudantes após a conclusão do ensino técnico integrado..	68
Gráfico 8. As políticas públicas de facilitação e acesso ao ensino superior tiveram influência em sua escolha?	79

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Dimensões e categorias de análise consideradas no estudo para responder às questões de investigação	33
Tabela 2. Cursos ofertados no Campus Sertãozinho do Instituto Federal de São Paulo	39
Tabela 3. Número de alunos ingressantes e total de concluintes (ano de ingresso compreendido entre 2008 a 2015, e conclusão entre 2011 a 2018)	41
Tabela 4. Estatística de Inscritos no Vestibular – Relação Candidato/Vaga	42

Tabela 5. Técnico em Automação Industrial Integrado ao EM – matrícula por faixa etária.....	44
Tabela 6. Técnico em Química Integrado ao EM – matrícula por faixa etária.....	44
Tabela 7. Composição dos alunos ingressos por curso provenientes de escolas públicas.....	49
Tabela 8. Alunos matriculados no IFSP-SRT por renda per capita familiar.....	49
Tabela 9. Alunos matriculados nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Automação Industrial e Química) no ano de 2015 conforme renda familiar per capita.....	49
Tabela 10. Habilitações acadêmicas dos progenitores.	51
Tabela 11. Profissão dos progenitores de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)	51
Tabela 12. Depoimentos dos estudantes que desejavam ingressar no mercado de trabalho para justificar a sua escolha pelos cursos do IFSP	60
Tabela 13. Respostas dos inquiridos que pretendiam terminar o curso e seguir para o ensino superior.....	65
Tabela 14. Respostas dos inquiridos que afirmaram pretenderem trabalhar e frequentar a faculdade ao mesmo tempo	66
Tabela 15. Respostas dos inquiridos que pretendiam ingressar no mercado de trabalho	67

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEFET’S – Centros Federais de Educação Tecnológica

CONAE – Conferência Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino médio

EMI – Ensino Médio Integrado

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ETFSP – Escola Técnica Federal de São Paulo

F – Feminino

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FMI – Fundo Monetário Internacional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF – Instituto Federal

IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

IFSP-SRT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Sertãozinho

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

M – Masculino

MEC – Ministério da Educação

MG-JF – Minas Gerais-Juiz de Fora

MTE – Ministério do Trabalho

ND – Não declarado

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAE – Programa de Assistência Estudantil

PDI-IFSP – Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

PISA – Programmed for International Student Assessment

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNDE – Plano de Desenvolvimento Económico

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEMTEC/MEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SP – São Paulo

SRT – Sertãozinho

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UNED – Unidade de Ensino Descentralizada

UNED’S – Unidades Descentralizadas de Ensino

RESUMO

A presente dissertação pretende ser um contributo para o campo das pesquisas que tem analisado as motivações e aspirações dos estudantes que atualmente frequentam cursos técnicos integrados ao ensino médio nos Institutos Federais do Brasil.

A partir da análise das políticas públicas que foram sendo implementadas no Brasil para romper com a dualidade no sistema de ensino e promover a democratização escolar, discute-se, neste trabalho, em que medida o acesso ao ensino superior tem sido marcado pela diferença de oportunidades entre os grupos sociais.

Com o objetivo de compreender se a criação dos Institutos Federais, associada à “Lei de Cotas”, contribuiu para a redução daquelas desigualdades sociais, esta pesquisa centrou-se na análise das motivações, aspirações e percursos dos estudantes que concluíram, entre 2011 e 2018, os cursos técnicos integrados ao ensino médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Sertãozinho (IFSP-SRT).

De teor exploratório, a pesquisa empírica realizada, incluiu, por um lado, a análise de documentos oficiais e curriculares e, por outro, a aplicação de um inquérito por questionário misto a uma amostra de 100 estudantes dos cursos técnicos integrados do IFSP-SRT.

Os resultados obtidos permitiram concluir que a maioria dos estudantes provêm de classes sociais detentoras de baixos volumes de capital económico e cultural, mas realizaram um percurso escolar bem sucedido no ensino fundamental. Estes estudantes, estrategicamente, procuraram aceder a “uma educação de qualidade” gratuita que lhes permitisse prosseguir estudos e realizar um curso superior, sendo essa a principal razão pela qual escolheram os cursos do IFSP. Assim, a criação destes Institutos, enquanto “política de facilitação do acesso das minorias” à universidade, associada à “Política de Cotas”, parece contribuir para a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil.

Palavras-chave: educação profissional, políticas públicas, ensino superior, mercado de trabalho, desigualdades sociais

ABSTRACT

The present dissertation aims to be a contribution to the field of research that has analyzed the motivations and aspirations of students currently attending technical courses integrated to high school in the Federal Institutes of Brazil.

From the analysis of the public policies that have been implemented in Brazil to break with the duality in the education system and promote the democratization of schools, we discuss in this work the extent to which access to higher education has been marked by the difference of opportunities between social groups.

In order to understand if the creation of the Federal institute, that is associated with the “Law of Quotas”, has contributed to the reduction of those inequalities, this research has focused on the analysis of the motivations, aspirations, and journeys of the students, who concluded between 2011 and 2018, in the technical courses integrated to high school at the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo Campus in the cities of Sertãozinho (IFSP-SRT).

Of an exploratory nature, the empirical research carried out included, on the one hand, the analysis of official and curricular documents and, on the other hand, the application of a mixed questionnaire survey to a sample of 100 students from IFSP-SRT integrated technical courses.

The results obtained led to the conclusion that the majority of students come from social classes with low volumes of economic and cultural capital, but have made a successful school career in elementary education. These students, strategically, sought access to “quality education” free of charge, enabling them to pursue studies and to undertake a higher education course, which is the main reason why they chose IFSP courses. Thus, the setting up of these Institutes, as well as a “policy of facilitating the access of minorities” to the university, coupled with the “Policies of Quotas”, seems to contribute to the democratization of access to higher education in Brazil.

Key words: professional education; public policy; higher education; labor market; social differences.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela vida e saúde.

À querida professora orientadora, Doutora Maria Benedita Lemos Portugal e Melo, pelo carinho, paciência, incentivo, colaboração e apoio constante durante a elaboração deste trabalho.

Ao meu marido, Renato Resina, pelo amor, partilha, dedicação, companhia, companheirismo e apoio incondicional durante esses dois anos. Agradeço a enorme compreensão, generosidade e auxílio nas revisões da minha pesquisa.

À toda minha família, em especial, ao meu pai, Nelson, a minha mãe, Floripes, a minha irmã, Carla, ao meu cunhado, Neto, e meu sobrinho, Eduardo, por compreenderem minha ausência, e apesar da saudade se fazerem tão presentes. Agradeço por incentivarem meu aperfeiçoamento e progressão nos estudos.

A todos os amigos e colegas que contribuíram para a realização deste trabalho, em especial, Juanita Martins, por tornar as tardes na biblioteca menos solitárias e por todo apoio durante as aulas e a escrita com a dissertação.

A todos os colegas do IFSP-SRT, em especial, Livia Lovato, pela amizade, por acreditar no meu trabalho junto à instituição e apoiar a realização do mestrado. Ao diretor do IFSP-SRT, Eduardo Mossin, pela autorização do afastamento e pela confiança no trabalho que desenvolvo na instituição. Às servidoras da secretaria do ensino técnico, Máira Bachiega e Rosinei Colar, pela presteza e disponibilização dos dados dos alunos. Agradeço ainda a todos os alunos egressos do IFSP-SRT por quem tenho um imenso apreço, os quais contribuíram tão gentilmente respondendo ao questionário sendo essencial para a realização deste trabalho.

Aos professores do Mestrado em Administração Educacional por tantos conhecimentos compartilhados. Aos funcionários não docentes do Instituto de Educação pela acolhida. Aos funcionários da Biblioteca por todo auxílio e cursos oferecidos que acrescentaram capacidades técnicas no desenvolvimento da dissertação e formatação, conforme as normas APA.

Muita gratidão por todas as pessoas que me auxiliaram de alguma forma para que eu conseguisse desenvolver e concluir este trabalho.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa centrou-se na análise das motivações, aspirações e percursos dos estudantes que concluíram os cursos técnicos integrados ao ensino médio em Automação Industrial e Química no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Sertãozinho, entre 2011-2018.

O reconhecimento de que as desigualdades sociais acarretam consequências nas diferentes trajetórias escolares, e que a igualdade de oportunidades não é garantida à partida, originou a implementação de políticas públicas, no Brasil, que rompendo com a dualidade no sistema de ensino, visam a democratização do sistema de ensino superior.

A expansão das instituições federais de ensino técnico de nível médio, associada à implementação da “Lei de Cotas” para o Ensino Superior e à criação do Programa Universidade para Todos, poderá, justamente, ter proporcionado a muitos estudantes de origens sociais desfavorecidas a possibilidade de seguirem trajetórias escolares de nível superior.

No primeiro capítulo deste estudo, começamos por analisar, do ponto de vista político e normativo, o processo que marcou a constituição e evolução do sistema educativo profissional no Brasil, nomeadamente os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para discutir em que medida esta modalidade de ensino poderá contribuir para reduzir as fortes desigualdades sociais que ainda marcam o acesso aos cursos superiores no Brasil.

Compreender o surgimento e desenvolvimento da educação profissional no Brasil implicou retratar as várias reformas educacionais ocorridas no país que foram financiadas por órgãos internacionais e visavam, por um lado, assegurar a inclusão social dos mais desfavorecidos no sistema educacional e, por outro, prepará-los para o mercado de trabalho. Assim o fizemos, tendo destacado a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, já que este veio não somente regulamentar a educação profissional técnica de nível médio no Brasil, como também eliminar a dicotomia presente no sistema educativo desde 1997: uma educação voltada para o mercado de trabalho e outra para o ingresso aos cursos superiores. As políticas públicas de facilitação e acesso das minorias à educação superior foram ainda objeto de destaque neste capítulo.

No segundo capítulo, damos conta dos objetivos da pesquisa e da estratégia de investigação e recolha de dados que adotámos. É nesta parte do trabalho que

apresentamos as questões orientadoras deste estudo, justificamos as nossas opções metodológicas, apresentamos as razões de termos utilizado o inquérito por questionário como principal técnica de recolha de dados e descrevemos o processo de constituição da amostra.

No terceiro capítulo, procedemos à apresentação e discussão dos resultados obtidos. Começamos por caracterizar o contexto estudado - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Sertãozinho (IFSP-SRT) – e as características dos cursos de Automação Industrial e Química. Seguidamente, analisamos o perfil sociodemográfico e económico dos estudantes que concluíram estes cursos entre 2011 e 2018 e os seus percursos escolares realizados no ensino fundamental, para salientarmos a relação positiva com a escola desenvolvida por estes estudantes até à sua entrada nos cursos médios integrados ao ensino profissional. De forma a compreendermos como decorreu o processo de escolha para o ensino médio, identificamos os atores sociais que mais influenciaram os estudantes e as razões que invocam para terem optado por aqueles cursos e pelo IFSP-SRT. Na parte final deste capítulo, analisamos ainda as opiniões dos inquiridos relativamente à formação obtida e ao estágio que frequentaram, bem como os seus objetivos para o futuro.

Por último, nas conclusões, procedemos à síntese dos principais resultados apurados face aos objetivos e às questões orientadoras da pesquisa. Os estudantes que ingressaram, nos últimos anos, no Instituto Federal de Sertãozinho, são, em sua maioria, provenientes de classes sociais detentoras de baixos volumes de capital económico e cultural, mas realizaram com sucesso o seu percurso escolar no ensino fundamental. Estes estudantes encaram a entrada neste Instituto como a oportunidade que poderão ter para obter um ensino público de qualidade, que lhes dará a possibilidade de ingressar num curso superior. Assim, a criação destes Institutos, enquanto “política de facilitação do acesso das minorias” à universidade, associada à “Política de Cotas”, parece ter os efeitos esperados, contribuindo para a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil.

1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DESIGUALDADES SOCIAIS E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

1.1. Das políticas públicas educacionais à constituição do sistema educativo profissional no Brasil

Num país em que o sistema escravocrata de produção e organização do trabalho permaneceu por mais de 300 anos (1530 a 1888), tendo deixado profundas marcas na construção das representações sobre o trabalho manual e intelectual (Manfredi, 2002)¹, a preocupação com a democratização da educação demorou a ser garantida pelo Estado.

Até ao início do século XIX não há registros que caracterizem iniciativas no desenvolvimento da educação profissional no Brasil, pois não existia, em termos políticos, a preocupação com a educação e a qualificação dos trabalhadores, na sua maioria escravos e índios (Moura, 2010b).

Será durante a primeira República (1889-1930) que o sistema educacional adquiriu uma nova configuração através do incremento da educação profissional, nomeadamente, com o surgimento das Escolas de Ofícios. A fundação de três Escolas de Ofícios, em 1906, foi um grande passo para o Decreto nº 7.566/1909, de 23 de setembro², que instituiu as escolas de aprendizes e artífices, dando início à formação da rede federal de escolas técnicas. Destinadas às populações menos favorecidas, estas escolas prometiam transformar os “pertencentes às classes populares em trabalhadores assalariados” (Manfredi, 2017, p. 41).

¹ Sobre este período, Manfredi (2017) faz a seguinte reflexão: “O sistema escravocrata, que sobreviveu por mais de três séculos, deixou marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana. Além de envolver a violência cometida contra os habitantes nativos, impondo-lhes um padrão civilizatório que não era o seu, e de afugentar os trabalhadores livres, o emprego da mão de obra escrava para a execução das atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um ‘trabalho desqualificado’” (Manfredi, 2017, p. 36, grifo do autor).

² Este Decreto promoveu inicialmente a criação de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, uma em cada capital dos estados da República do Brasil, excetuando o Rio Grande do Sul e o Distrito Federal, intermediadas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, a quem competia os assuntos relacionados ao ensino profissional não superior (Cunha, 2005).

Sobre esse período da Primeira República, Manfredi (2017) afirma o seguinte:

“O regime federativo da República possibilitou a realização de iniciativas estaduais de organização do ensino profissional. Alguns governos estaduais redesenharam o funcionamento dos antigos liceus ou criaram suas próprias redes de ensino profissional. No Estado do Rio de Janeiro, o então governador Nilo Peçanha fundou, em 1906, três escolas de ofícios, orientadas para a formação, em termos técnicos e ideológicos, da força de trabalho industrial e manufatureira. Embora as escolas não tivessem sucesso, por causa da vitória de seus opositores nas eleições seguintes, esse político, já como presidente da República, instaurou uma rede de dezenove escolas de aprendizes e artífices, dando início à rede federal, que culminou nas escolas técnicas e, posteriormente, nos Cefets (Centros Federais de Educação Tecnológica)” (Manfredi, 2017, p. 43).

Constituindo provavelmente o “primeiro sistema educacional de abrangência nacional”, a criação das escolas profissionais teve como justificção o aumento da população nas cidades, a necessidade da qualificação do proletariado devido à emergência da industrialização e a promoção da inclusão social (Cunha, 2005, p. 66).

Kuenzer (2002) defende, todavia, que a criação das escolas para o ensino profissional não havia sido idealizada para acompanhar a expansão e o “desenvolvimento industrial”, nem tampouco para a promoção da inclusão social, tendo antes como finalidade moral a repressão: “educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua” (p.27). Em sua opinião, “a formação profissional como política pública” apresentava uma “perspetiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho” (Kuenzer, 2002, p. 27). Com efeito, segundo o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, a função dos cursos profissionais e a criação das escolas tinham como responsabilidade “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos através do preparo técnico e intelectual, mas fazê-los adquirir hábitos de trabalho para afastá-los da ociosidade e do crime”.

Poder-se-á assim deduzir, que a expansão cafeeira e a iminente industrialização potenciaram o crescimento dos centros urbanos e a constituição das escolas profissionais, mas o acesso à educação escolar, durante a Primeira República (1889 – 1930), permaneceu restrita a uma parcela da população, a economicamente favorecida, já que os

cursos de qualificação profissional eram destinados aos estudantes mais desfavorecidos (Manfredi, 2017)³.

Assim, apesar do discurso de promoção da igualdade, a criação das escolas profissionais não possibilitou a eliminação das desigualdades sociais.

No início da década de trinta do século XX, vários movimentos sociais começaram a reivindicar a ampliação social do atendimento escolar. Em 1932, um grupo de educadores brasileiros lançou um Manifesto ao povo e ao governo (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova) apelando ao desenvolvimento da escola pública obrigatória, laica e gratuita para os estudantes de todas as classes sociais (Libanêo, Oliveira, & Toschi, 2017). Como afirma Ciavatta (2012), na educação, é apenas na metade do século XX que o “analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação para o povo se torna objeto de políticas de Estado” (Ciavatta, 2012, p. 87).

No entanto, somente em 1942, sob a coordenação do Ministro da Educação, Gustavo Capanema, começaram a ser instituídas algumas reformas na educação brasileira.

Durante o período de Getúlio Vargas (1930 a 1945) criou-se o Ministério da Educação e Saúde, e com ele várias alterações nas leis do ensino superior foram promovidas. Em 1937, com a Lei nº 378, de 13 de janeiro, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus. Em 1942, o Ministro Gustavo Capanema, estende as mudanças promovidas no ensino superior aos demais níveis de ensino e cria as Leis Orgânicas⁴, conhecidas como “Reforma Capanema” (Saviani, 2005). Esta atribuiu uma nova configuração ao ensino primário, secundário, industrial, comercial e agrícola⁵.

³As escolas de aprendizes e artífices propiciaram “o ensino profissional primário e gratuito” (Lei nº 7.566/1909) permanecendo em funcionamento durante três décadas (1909-1942). Em São Paulo, a escola entrou em funcionamento dia 24 de fevereiro de 1910 e “foi uma das poucas que oferecia ensino de ofícios de tornearia, mecânica e eletricidade”(Cunha, 2005, p. 72). Por iniciativa do governo paulista (estadual), também em São Paulo, ao mesmo tempo em que o Governo Federal criava as escolas de aprendizes e artífices, criaram-se escolas profissionais, com os cursos divididos por gêneros: meninos iam para as “artes industriais”; meninas iam para “economia e prendas manuais” (Manfredi, 2017, p. 46).

⁴ Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/1942, de 30 de janeiro), Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei nº 6.141/1943, de 28 de dezembro) e Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/1946, de 20 de agosto).

⁵A Reforma Capanema promoveu a divisão entre ensino primário constituído por quatro anos, e ensino secundário, este subdividido entre ginásio (quatro anos) e colegial (três anos), totalizando sete anos de duração. Além do ensino regular, abrangeu também os ensinos industrial e secundário, comercial, normal, primário e agrícola, sendo complementado pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946 (Saviani, 2005).

Segundo Saviani (2005), esta política preconizava “uma separação entre o ensino das elites que se destinariam ao trabalho intelectual e o ensino popular, voltado para a preparação e o adestramento dos trabalhadores manuais” (Saviani, 2005, p. 33). De acordo com este autor:

“Na reforma do ensino secundário estabeleceu-se que seu objetivo era a formação das elites condutoras. Ora, daí se infere que o objetivo do ensino técnico seria a formação do povo conduzido. E, de fato, esse dualismo se expressou de forma rígida, pois apenas o ensino secundário dava direito de acesso, mediante vestibular, a todas as carreiras do ensino superior” (Saviani, 2005, p. 33).

Da mesma opinião é Manfredi (2017), para quem a dualidade na educação tornou expressiva a “ruptura entre o trabalho manual e o intelectual”, ressaltando a “divisão social do trabalho e a estrutura escolar” (Manfredi, 2017, p. 49). Na sua perspectiva, o ensino secundário, dividido entre o profissionalizante e o humanista, possuía caráter discriminatório, pois os pertencentes às classes sociais menos favorecidas eram destinados à educação profissional, sendo que após a finalização tinham poucas chances de seguirem nos cursos superiores, ou caso conseguissem, não poderiam alterar a trajetória da carreira. Em contrapartida, aqueles que cursavam o ensino secundário seguiam para o superior, sendo este dedicado às elites.

Através de dois objetivos distintos, um de qualificação da mão-de-obra adequada às necessidades do mercado e outro, do controlo e expectativas de ascensão social das populações, o ensino dividia-se na apresentação de um componente humanístico/científico, sendo dedicado aos filhos dos mais abastados, enquanto o ensino profissional, dedicado às classes menos favorecidas, apresentava um caráter prático para o desenvolvimento das atividades. Aqueles que frequentavam os cursos com caráter humanístico iam para a universidade; os que concluíam o ensino profissional iriam para o mercado de trabalho, e muito raramente conseguiam ingressar no ensino superior.

A educação dividia-se, portanto, em dois grandes grupos: de um lado uma educação voltada para o trabalho, destinada ao povo, e de outro, uma educação voltada ao intelecto e cultura, destinada às classes sociais mais favorecidas.

Nesta perspectiva, o ensino secundário dividido entre o liceal, destinado às elites, e o técnico destinado às classes sociais menos favorecidas, não permitindo a migração de alunos entre ambas, satisfazia as políticas económicas na época e funcionava como forma de controlo social.

Em síntese, o “período do Estado Novo (1937-1945) veio oficializar o dualismo educacional: ensino secundário para as elites e ensino profissionalizante para as classes populares” (Libanê et al., 2017, p. 93), reproduzindo assim, em termos de futuros profissionais, a desigualdade existente nas estruturas sociais. Durante o período do Estado Novo, tanto no Brasil quanto em Portugal, as políticas educacionais não estavam entre as prioridades do Estado, e o compromisso “com a plena escolarização de seus contingentes populacionais” não foi concretizado, tendo os interesses de sectores privados sido favorecidos em detrimento dos interesses dos grupos populares (Rummert & Alves, 2010, p. 512). Assim se compreende que em 1980, o Brasil tenha atingido uma taxa de analfabetismo de 25,9% entre a população de 15 anos ou mais (INEP, 2003).

Na década de 60 do século XX, a difusão da ideologia do capital humano e de slogans como “os trabalhadores não têm emprego porque não investiram em sua empregabilidade” (Frigotto, 2010, p. 31), levaram ao incremento de políticas que visam “educar para o mercado”, e foi nesse contexto, que o Estado procurou promover o aumento da escolaridade da população e as qualificações dos trabalhadores.

Ignorando que nem todos possuíam as mesmas “experiências culturais” e, por isso, não reuniam as mesmas condições para obter o sucesso escolar e/ou prosseguirem estudos, as políticas educativas concentraram-se na construção de edifícios e na aquisição de equipamentos escolares, mas os obstáculos à democratização do ensino mantiveram-se (R. P. Oliveira & Araujo, 2005).

Em 1961, vários debates sobre a educação ocorreram, tendo daí resultado a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, a Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro. Porém, apesar de ter ficado definido a obrigatoriedade dos quatro primeiros anos da escolaridade, o sistema educacional continuou organizado conforme as legislações anteriores: uma educação voltada às elites e outra voltada aos desfavorecidos, “embora se tivesse garantido maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário” (Manfredi, 2002, p. 103).

Os anos seguintes – 1964 a 1985 – ficaram marcados pela ditadura militar. As reformas instituídas pelo governo militar propuseram um “ajuste à nova etapa de desenvolvimento, marcada pela intensificação da internacionalização do capital e pela substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro” (Kuenzer, 2002, p. 29). Os projetos de reforma da educação concentraram-se no ensino fundamental e médio.

Em 1971, a Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto instituiu a “profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário” (Manfredi, 2002, p. 105), mas esta Lei

acabou por ser revogada. Foi, com efeito, em 1971, durante o período da Ditadura Militar (1964 – 1985) que surgiu o Primeiro Plano de Desenvolvimento Económico (PNDE). A Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto, ao fixar as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, tinha alterado a estruturação do sistema de ensino. O primário (atual ensino fundamental 1º ao 4º ano) e o ginásio (atual ensino fundamental 5º ao 9º ano) foram unificados, dando origem ao primeiro grau obrigatório, com duração de oito anos. O colegial (atual ensino médio) transformou-se em segundo grau permanecendo com a duração de três anos mas, de maneira compulsória, deveria ter seu currículo transformado em técnico-profissional para garantir a formação de técnicos através da qualificação em regime de urgência (Saviani, 2005). Para Kuenzer (2002) e Manfredi (2017) esta Lei ocorreu em um momento em que o país objetivava participar da economia internacional e pretendeu substituir a dualidade pela profissionalização compulsória. Ao estabelecer “a profissionalização compulsória” a todos os alunos do Ensino Médio e ao definir que “todos teriam uma única trajetória”, a Lei nº 5.692/71 “foi a primeira tentativa de integrar a educação profissional no ensino de 2º grau” (Manfredi, 2017, p. 56).

As dificuldades com a implantação deste novo modelo e o não crescimento da economia brasileira como se esperava motivaram, em 1975, o reestabelecimento da modalidade de educação geral e a retomada do modelo de organização do sistema escolar anterior a 1971: “escolas propedêuticas destinadas às elites e escolas profissionalizantes destinadas aos trabalhadores” (Kuenzer, 2002, p. 30).

Em 1982, assumiu-se, assim, “o fracasso da iniciativa” promovida pela Lei nº 5.692/71 e terminou-se com o carácter compulsório da educação profissional no ensino secundário com a Lei nº 7.044/1982, de 18 de outubro. A opção de existir ou não educação profissional em todo o ensino de 2º grau passou a ser decidida por cada escola mediante a lei de alteração da profissionalização (Lei nº 7.044/1982) (Moura, 2010b)⁶. O ensino passou a ter a duração de 11 (onze) anos, sendo dividido em 1º grau (total de 8 (oito) anos) e 2º grau (duração de 3 (três) anos).

⁶ A partir de 1978, por meio da Lei nº 6.545/1978, de 30 de junho, as escolas técnicas federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, aumentando expressivamente o número de matrículas e implementando novos cursos técnicos.

A expansão da rede federal de ensino decretada pelo presidente José Sarney, em 1987, passou a ser feita através da criação de Unidades Descentralizadas de Ensino (UNED's) (Matias, 2004)⁷.

Após vinte anos de ditadura, iniciou-se o período de transição para a democratização da sociedade. Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal do Brasil e com isso foi redesenhada a função da escola e do ensino médio.

A promulgação da Constituição Federal, em 1988, marcou a democratização e a consolidação da educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família” (art. 205), estabelecendo-a como o primeiro dos direitos sociais (art. 6º), associado aos princípios da “igualdade”, “qualidade” e “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (art. 206).

Nesse sentido, como defendem alguns autores, partilhando as responsabilidades e recursos financeiros entre os entes da federação para a promoção da oferta escolar, “o país conseguiu avançar para uma concepção ampla de educação como processo de formação humana” (Pochmann & Ferreira, 2016, p. 1245), marcando a transição de uma escola de elite para uma escola de massas (N. Alves & Rummert, 2012).

Muito sucintamente, passaremos a descrever a estrutura do sistema educacional brasileiro para se perceber como este passou a estar organizado.

O sistema de ensino público brasileiro compreende o ensino federal, o ensino estadual (incluindo o Distrito Federal) e o ensino municipal. A Constituição Federal de 1988 junto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 definiu a estrutura do sistema educacional brasileiro nestes termos:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

⁷ Ainda com a denominação da ETFSP é implantada a primeira Unidade de Ensino descentralizada (UNED) no município de Cubatão, estado de São Paulo, e em 1996 a segunda UNED é implantada no município de Sertãozinho, em que consta “a forte vocação industrial e notável importância da cidade no setor sucroalcooleiro para a geração de empregos” (L. O. Marques, 2012, p. 14).

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

Quanto à divisão do sistema de ensino nas três esferas administrativas (federal, estadual e municipal), coube à União a responsabilização pela organização e financiamento do sistema federal de ensino e a criação das políticas nacionais de educação, além de “prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória”, conforme a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Aos Estados membros passou a competir a elaboração e execução das “políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus municípios” garantindo o ensino fundamental e oferecendo de forma prioritária o ensino médio a todos requeridos, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

Os municípios ficaram com a obrigação de “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e com prioridade, o ensino fundamental”, conforme a Lei nº 9.394/1996.

A educação básica, gratuita e obrigatória – 4 aos 17 anos – passou a incluir a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, possuindo um currículo de base nacional comum, conforme a Emenda Constitucional nº 59/2009.

A educação infantil compreende as creches (crianças de 3 meses até 3 anos), sendo que o Estado não é obrigado a oferecer vagas para essa faixa etária, e a pré-escola (crianças dos 4 aos 5 anos de idade).

O ensino fundamental tem duração de 9 anos, compreendendo crianças dos 6 aos 14 anos. A educação básica, obrigatória e gratuita culmina com o ensino médio (jovens dos 15 aos 17 anos).

A educação de jovens e adultos é destinada aos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria devendo ser oferecida preferencialmente de forma articulada com a educação profissional. O ensino

fundamental é destinado aos jovens acima dos 15 anos e o ensino médio aos jovens acima dos 18 anos.

Após a conclusão do ensino fundamental, o estudante poderá optar por uma das duas possibilidades: seguir para o ensino médio ou para a educação profissional (ensino médio integrado).

A educação profissional e tecnológica integra-se nos diferentes níveis e modalidades de educação, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos. A educação profissional técnica de nível médio compreende os cursos integrados, concomitantes e subsequentes. Os cursos integrados são destinados a quem já tenha concluído o ensino fundamental; os cursos concomitantes dirigem-se aos alunos que estejam cursando o ensino médio. Estes podem realizar ambos os cursos (técnico e ensino médio) na mesma escola ou em escolas diferentes, com matrículas distintas.

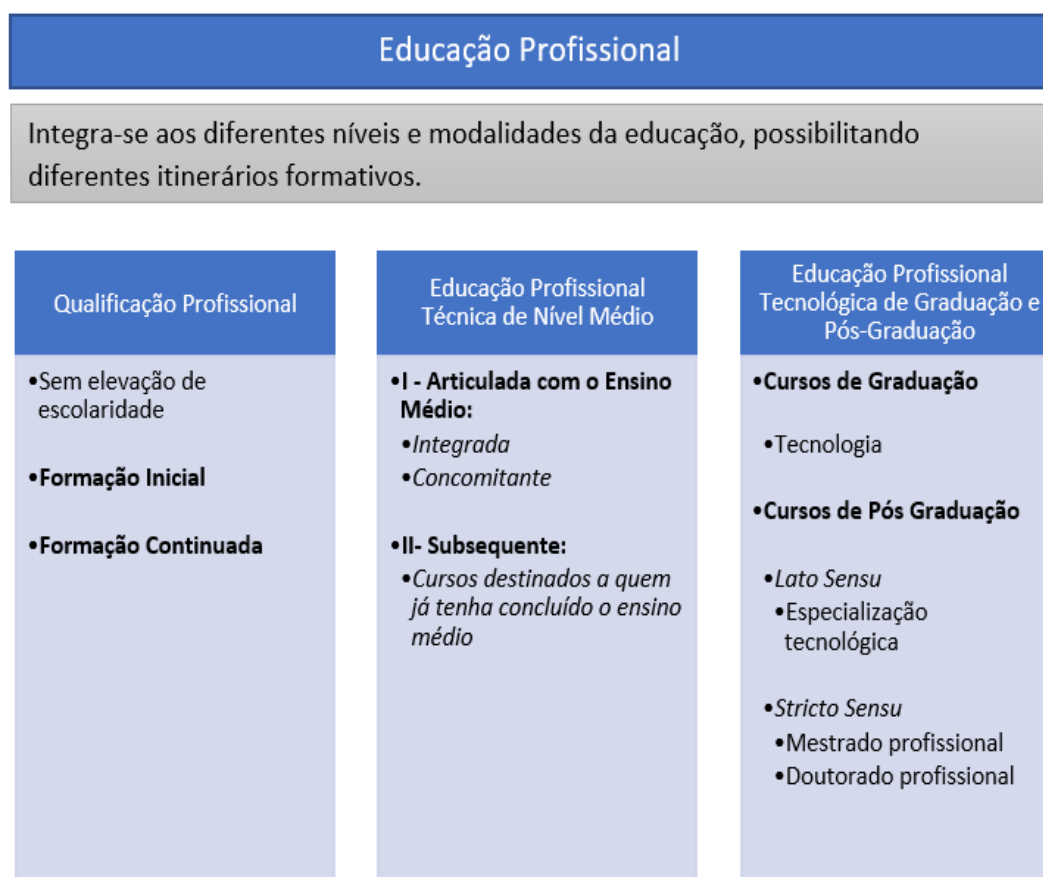
A modalidade subsequente é oferecida a quem já tenha concluído o ensino médio.

Terminando o ensino médio ou o ensino médio integrado, o estudante poderá optar por seguir para o ensino superior, mercado de trabalho ou enveredar pela educação profissional.

A educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação perfaz os cursos superiores de tecnologia e os programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado profissional) e *lato sensu* (especialização tecnológica), conforme a Lei nº 11.741/2008.

A Figura 1 representa os diferentes níveis e modalidades contemplados no sistema educativo profissional brasileiro:

Figura 1. Educação Profissional Brasileira



Fonte: Elaborado pela autora conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.

Ainda o processo de consolidação da democracia no Brasil estava a dar os primeiros passos quando o contexto dos anos 90, marcado pelo neoliberalismo, veio impor mudanças nas políticas públicas para atender às ordens capitalistas e às exigências do mercado internacional (Corsetti & Vieira, 2015).

Assim, a partir da década de 1990, foram implementadas no Brasil políticas de reestruturação do Estado a nível social e económico que afetaram a “administração pública em geral, e consequentemente, a educação” (Barroso, 2005, p. 726). Para entendermos como a educação básica se desenvolveu no Brasil, importa, portanto, analisá-la tendo em conta o contexto em que as políticas públicas, leis e programas nacionais foram desenvolvidas, tendo atenção que alguns destes se estabeleceram através de acordos com organismos internacionais.

Para Barroso (2005), a consolidação dos organismos internacionais como a Unesco, OCDE, FMI e Banco Mundial veio influenciar as políticas educacionais

nacionais, através de processos políticos transnacionais. Medidas político-administrativas de descentralização, avaliação, diversificação da oferta escolar e prestação de contas (*accountability*) passaram a ser implementadas, acarretando uma responsabilização conjunta da União⁸, dos Estados e Municípios para promover a regulação nacional.

Em combinação com os organismos internacionais, o Estado brasileiro, durante a década de 90 do século XX, definiu estratégias de desenvolvimento, reestruturação e ajustes políticos-financeiros para o país. Os investimentos externos acordados com as instituições financeiras internacionais foram acompanhados de critérios contratuais, tendo as políticas nacionais brasileiras sido articuladas com o fim de universalizar o acesso à educação básica. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 (Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro) desencadeou reformas educativas que se tinham iniciado com a Constituição Federal de 1988 e abriu caminho para que os Estados e municípios brasileiros se constituíssem num *sistema único de educação básica*.

Desde então, o ideal de construção de uma “escola para todos” terá pautado as diversas ações do governo brasileiro para garantir o acesso dos grupos historicamente excluídos ao sistema de ensino básico (Padilha & Oliveira, 2013), mas, entretanto, introduziram-se na agenda política educativa global, as questões da eficácia do ensino. A ideia de qualidade destinada a medir a eficiência, eficácia e equidade dos sistemas empresariais foi, assim, desde a década de 90 do século XX, progressivamente incorporada no sistema educacional.

Deste modo, a expansão do ensino básico e do ensino médio, realizada a partir da segunda metade da década de 90 do século XX, acabou por ser apoiada numa lógica empresarial que introduziu na educação conceitos de mercado, tais como a excelência, desempenho, ranking, equidade, competitividade, diversidade (Libanê et al., 2017).

Para Höfling (2001):

“As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem “feições” diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um

⁸ Pessoa Jurídica de Direito Público Interno, cujo domicílio é o Distrito Federal. Uma das partes componentes da organização político-administrativa da República Federativa do Brasil, que se completa com os Estados, o Distrito Federal, e os Municípios, todos autónomos (D. T. Guimarães, 2010).

projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo” (p. 31-32).

Sob a égide neoliberalista que proclamava a necessidade de se promover a capacitação da mão-de-obra, as políticas públicas brasileiras, inicialmente voltadas para a educação básica (ensino fundamental e médio), passaram então a procurar satisfazer as exigências do setor produtivo, tendo-se virado para a educação profissional, em especial, a modalidade de educação profissional técnica de nível médio. Como afirmam Rummert & Alves (2010), sob os pretextos da exigência da “sociedade do conhecimento e a importância da coesão social”, as políticas voltam-se para a educação e formação “visando reverter o quadro de baixa certificação no nível da educação básica e profissional de sua população” (p. 514). Tendo em vista a necessidade de promover a qualificação profissional, o Estado brasileiro, no final da década de 90, procurou financiamento junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para instituir as reformas no sistema educativo profissional. Desde então, no “panorama educativo é notória a presença de um alicerce político, de base supranacional, que sustenta a ideia de que os perfis de formação se devem adequar às exigências de um mercado de trabalho globalizado e hipercompetitivo” (Torres, 2013, p. 437).

Em 1997, concretiza-se o dualismo na educação entre a educação básica e educação profissional com o Decreto nº 2.208/97, de 17 de abril, tendo suas ações sido materializadas pelo PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional) (Moura, 2010a). Este decreto separou o ensino propedêutico do profissional e estabeleceu um ensino dedicado à formação do intelecto e outro direcionado ao mercado de trabalho, sendo as parcelas da população economicamente desfavorecidas condicionadas a seguir o caminho do mercado de trabalho (Frigotto, Ciavatta, & Ramos, 2012).

Vejamos como.

O contexto económico e político neoliberal dos anos 90 veio promover a diminuição da participação do Estado na educação, e definir as competências que um trabalhador deveria possuir para se adequar às necessidades do mercado em nome da necessidade de se promover o crescimento económico, o aumento da produtividade e o desenvolvimento social do país. No ano de 1994, a Lei nº 8.948/1994, de 8 de dezembro instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica no Brasil transformando as

Escolas Técnicas Federais e Agrotécnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET)⁹.

Porém, em 1997, o Decreto nº 2.208/1997, de 17 de abril, proíbe o ensino técnico integrado e a educação profissional passou a ser destinada “à qualificação e reprofissionalização dos trabalhadores” como meio de proporcionar uma “habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio” (art. 3º) possuindo “uma organização própria e independentemente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial”(art. 5º).

Na modalidade concomitante, “o aluno cursava a parte voltada para as habilidades e competências profissionalizantes em uma escola e a referente à formação geral, correspondente ao ensino médio, em horário oposto, na mesma época” (L. O. Marques, 2012, p. 14). Na modalidade subsequente, “o aluno cursava as habilidades e competências profissionalizantes em época diferente da voltada para a formação geral correspondente ao ensino médio” (L. O. Marques, 2012, p. 14).

Para (Frigotto et al., 2012, p. 25), o Decreto nº 2.208/1997 “vem não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas da educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado”.

A via de ensino profissional, entendida como uma formação que “qualifica o indivíduo, possibilitando o ingresso ao mercado de trabalho” faz transparecer por vezes a ideia de que qualquer pessoa que se qualifique conseguirá concorrer a uma vaga e obterá êxito nessa corrida. Porém, para que isso se efetive é necessário fornecer condições através de investimentos e de uma educação que privilegie o ensino integrado considerando-o uma preparação para a cidadania (Silva, 2016, p. 34).

O Decreto nº 2.208/1997, de 17 de abril, retoma, pois, a dualidade na educação separando o ensino propedêutico do profissional, pois a escolha dos estudantes das escolas técnicas federais não estavam produzindo o esperado pelas políticas públicas da educação profissional (C. M. Castro, 2005):

⁹ Até 1996, o sistema formal de ensino profissionalizante era composto por uma rede de escolas públicas mantidas pela União (rede federal) pelos estados e municípios e pelas entidades privadas, incluindo aqui o Sistema S. O Sistema S configura-se como uma rede de Educação Profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais de representação empresarial e pelas confederações e federações. É historicamente, a maior rede de Educação Profissional e Tecnológica existente no Brasil, desde os anos 30. Organicamente fazem parte do sistema - no setor industrial: Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e Sesi (Serviço Social da Indústria); no setor de comércio e serviços: Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e Sesc (Serviço Social do Comércio); no setor agrícola: Senar (Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola); no setor de transportes: Senat (Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes) e Sest (Serviço Social em Transportes) (Manfredi, 2017, p.100).

“Era, sem dúvida, uma maneira óbvia de evitar o problema. Se os alunos pudessem escolher somente o segmento acadêmico ou somente o segmento técnico, ou ambos juntos, desapareceriam as razões para os alunos que iriam seguir um curso superior se matricularem no curso técnico” (p. 156).

Sobre as alterações e a divisão entre um ensino dedicado à formação do intelecto e outro direcionado ao mercado de trabalho, condicionando uma parcela da população economicamente desfavorecida ao caminho do trabalho, e não ao ingresso no curso superior, (C. M. Castro, 2005) considera que o empréstimo de 250 milhões de dólares do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) terá sido fator decisivo, mas recorda, que o próprio BID solicitou a contenção das matrículas dentro das escolas federais nos segmentos acadêmicos.

A nova configuração do ensino profissional estabelecida pela Lei nº 2.208/1997 e as condições impostas pelo BID para a concessão daquele empréstimo, vieram, portanto, promover a separação entre o ensino médio e a educação profissional.

A responsabilidade de gestão do ensino profissional foi transferida para os Estados, Municípios e Distrito Federal retirando-se a responsabilidade e a participação da União na expansão das escolas técnicas federais¹⁰.

A transformação das Escolas Técnicas Federais e Agrotécnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) efetiva-se em 1999¹¹ quando o governo brasileiro, através do financiamento concedido pelo BID, instituiu o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

Em 2003, sob o Governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, vários seminários para discussões e estudos acerca do ensino médio e educação profissional são organizados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC), resultando num documento intitulado “Proposta em discussão: Políticas Públicas Para a Educação Profissional e Tecnológica”, assumindo “a

¹⁰ Criou-se o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) através do financiamento entre o governo brasileiro e o BID em parceria do MEC com o Ministério do Trabalho e Emprego. Este Programa teve por objetivo financiar a expansão e modernização da rede de Educação Profissional, mediante parcerias com instituições públicas e do chamado Segmento Comunitário, com obrigatoriedade de criação de uma instituição que se responsabilizasse pela geração de recursos para manutenção da escola (Matias, 2004).

¹¹ Conforme Decreto s/n, de 18 de janeiro de 1999.

responsabilidade e o desafio de elaborar uma política que superasse a dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e educação profissional”¹².

As discussões sobre a possibilidade de integração da formação básica e profissional num mesmo currículo fortaleceram-se no Brasil, tendo sido proposta uma nova regulamentação que contemplasse “o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade e objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões” (MEC, 2007, p. 24).

Conforme o documento base do seminário de Educação Profissional, o ensino médio articulado deveria ser orientado para a formação de “cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos”¹³. Retomou-se então a possibilidade de integração do ensino médio na educação profissional, além dos cursos técnicos modulares que já eram oferecidos por força do Decreto de 1997. Assim, em 23 de julho de 2004 é promulgado o Decreto nº 5.154/2004 que regulamentou a educação profissional.

As instituições públicas que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica¹⁴, passaram então a oferecer cursos técnicos integrados ao ensino médio que tanto permitem aos estudantes ingressarem no mercado de trabalho com uma qualificação específica, como lhes dão a possibilidade de continuarem o seu percurso acadêmico e entrarem no ensino superior.

Poder-se-á afirmar, em suma, que as políticas educacionais destinadas à universalização do acesso ao ensino básico são muito recentes na história do Brasil, tendo a influência das regulações transnacionais acarretado mudanças tanto ao nível da orientação das políticas como na configuração da estrutura organizacional e curricular do sistema educativo (Sebastião, 1998).

¹² Informações disponíveis no documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Retirado de: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf

¹³ Informações disponíveis no documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Retirado de: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf

¹⁴ A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Centros Federais de Educação Tecnológica; Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Colégio Pedro II.

Os mecanismos sociais destinados a controlar os conflitos e a assegurar a coesão social criados pelos organismos de regulação supranacionais agiram na regulação nacional sobre as decisões político-económicas do Estado e influenciaram a oferta de educação/formação destinada à classe trabalhadora. Se, por um lado, foi difundida a “crença na educação/formação como chave de sucesso e garantia de inclusão”, por outro, propiciaram-se condições de “acesso a oportunidades de educação/formação” ancoradas num discurso que legitimava as reformas dos Estados nacionais, mas estas eram estruturadas a partir dos “interesses das grandes corporações, e mediados pela atuação dos organismos internacionais” (Rummert & Alves, 2010). Conforme explicitam (Rummert & Alves, 2010, p. 515):

“São as necessidades do sistema produtivo, em seus diferentes estágios, que regulam a quantidade e o tipo de oferta de oportunidades educacionais à classe trabalhadora. Ou seja, o grau e a forma da qualificação profissional, assim como as condições de acesso à educação geral, constituem, regra geral, uma construção social definida, predominantemente de acordo com os interesses dominantes”.

Aliando as preocupações económicas às questões da equidade, o governo brasileiro, através do financiamento concedido pelo Banco Mundial, conseguiu aumentar o número de matrículas na educação básica e na educação profissional. Porém, as desigualdades económicas e sociais dentro e fora da escola não foram significativamente reduzidas, nem tampouco foram eliminadas as hierarquias sociais (Pochmann & Ferreira, 2016). Desta forma, as desigualdades sociais continuaram “a comandar directamente o acesso às diversas formas de ensino” (Dubet, 2003, p. 32).

As políticas educacionais brasileiras implementadas nas últimas décadas procuraram conjugar o ideal de promoção da igualdade de oportunidades com medidas que, aliando a qualidade e a eficácia na educação, promovessem a capacitação e (re)qualificação dos trabalhadores, mas o dualismo entre a educação básica e educação profissional pode ter provocado situações de exclusão social, na medida em que a oferta escolar, na sua heterogeneidade, cria mecanismos de diferenciação nos percursos escolares dentro do sistema educativo (Dubet, 2003).

Segundo alguns autores, o direito à educação foi garantido na forma de lei, com o objetivo de assegurar a inclusão social dos menos favorecidos ao sistema educacional, mas a “democratização escolar” configurada pela expressão “expansão massificada”, tem

vindo, ao longo dos anos, a reduzir “o processo formativo à lógica competitiva e individualista”, reforçando o tratamento desigual da escola (Pochmann & Ferreira, 2016, p. 1243).

Para Rummert & Alves (2010), a defesa do Estado quanto à universalidade da educação básica para os jovens materializou-se em políticas de governo “enraizados numa lógica compensatória”, aprofundando e legitimando desigualdades “sob a aparente democratização de oportunidades” que só é “acessível a poucos, a partir de sua classe de origem” (p. 517).

Não surpreende, por isso, que vários estudos salientem que o acesso à escolarização, por parte da população brasileira, seja fortemente condicionado pela origem social. Com efeito, estabeleceram-se, durante décadas, dois tipos de percursos escolares: de um lado, percursos de longa permanência na escola e ingresso tardio no mundo do trabalho (característicos de uma parcela reduzida da população estudantil, favorecida social e economicamente); do outro, percursos escolares curtos, frequentados pelos jovens de camadas populares (Zago, 2006). Na verdade, os resultados escolares dos estudantes estão estreitamente associados aos níveis culturais das suas famílias de origem. Assim, para uma pequena parcela da população, os percursos de escolaridade longos seriam uma escolha quase «natural», sendo o ensino médio visto como o caminho a percorrer para se chegar à universidade. Já os jovens oriundos de camadas populares, os quais, em sua maioria, não provêm de famílias com níveis de capitais culturais elevados, tendiam, na sua maioria, a abandonar a escola ou a procurar trajetórias escolares mais curtas para ingressarem rapidamente no mercado de trabalho.

O reconhecimento de que as desigualdades sociais acarretam consequências nas diferentes trajetórias escolares, e que a igualdade de oportunidades não é garantida à partida, terá levado à implementação de políticas públicas que visam romper com a dualidade no sistema de ensino e tratar diferentemente os desiguais.

Assim, a partir de 2004, sob a alçada de um governo democrático popular, avanços significativos nas políticas distributivas e compensatórias ocorreram no país (Frigotto, 2010). A implementação de políticas públicas que visavam a ampliação e o acesso à educação, a melhoria da escolaridade dos jovens, a expansão do ensino médio e da educação profissional concretizaram-se através da promulgação do Decreto nº 5.154/2004, de 23 de julho que estabeleceu a milhares de jovens a oportunidade de realizar um curso de educação profissional integrada ao ensino médio.

Rompia-se assim, a dicotomia presente na educação desde 1997: uma educação voltada para o mercado de trabalho e outra para ingresso aos cursos superiores. Consolidando as formas de regulação do sistema educacional brasileiro, passou a dar-se aos jovens a garantia de uma “formação básica unitária e a possibilidade de formação profissional” (Ramos, 2010, p. 43).

As políticas de expansão do ensino médio e do ensino profissional responderam “não somente às aspirações das camadas populares por mais escolarização, mas também à necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional” (Krawczyk, 2011, p. 755).

Deste modo, em 2008, a Lei nº 11.892/2008, de 29 de dezembro criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, (habitualmente conhecidos como escolas técnicas federais), e estes assumiram o ensino médio integrado, passando a destinar 50% de suas vagas para essa modalidade de ensino. Desde então, o ensino médio passou a integrar a educação profissional oferecendo, como alternativa, a escolha para o prosseguimento de estudos de nível superior e/ou o acesso a cursos profissionais integrados (Kuenzer, 2002; Ramos, 2012).

A educação profissional, como política pública oferecida pelas Instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica desenvolveu-se com o compromisso de promover uma sociedade menos desigual, respeitando a diversidade social, econômica, geográfica e cultural. Com a implementação desta medida política, o Estado brasileiro terá procurado reduzir as fortes desigualdades sociais que ainda marcam o acesso ao ensino superior no Brasil e as taxas de insucesso no ensino médio. No entanto, este nível de ensino continua a ser aquele que provoca os debates mais polêmicos, seja pelos persistentes problemas de acesso e permanência, seja pela qualidade da educação oferecida, ou pela discussão sobre a sua identidade: preparação para a universidade ou direcionamento ao mercado de trabalho? (Krawczyk, 2011).

Apesar das políticas públicas instituídas nas últimas décadas, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 2013 evidencia que apenas 58% dos jovens entre os 18 e 29 anos completaram o ensino médio¹⁵, última etapa da educação

¹⁵ Conteúdo disponível em:

http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/150714_bps23_cap4.pdf

básica¹⁶. Já perto da década de 2020, constata-se, portanto, que os problemas de acesso e sucesso no sistema de ensino não foram ainda resolvidos. Considerando a dimensão geográfica e populacional do Brasil, bem como a sua diversidade geográfica interna, e levando em conta que uma grande parcela da população vive em situação de miséria e pobreza, as dificuldades de permanência na escola (Padilha & Oliveira, 2013) continuam a constituir um enorme desafio para a promoção de políticas públicas efetivas da universalização da educação (J. A. Castro, 2009).

1.2. Dos obstáculos para a democratização do sistema de ensino às políticas públicas de facilitação do acesso das minorias

O acesso e a permanência dos jovens nos níveis de ensino em geral, e particularmente nos níveis de ensino mais elevados têm sido tradicionalmente condicionados pela sua origem social. Como demonstram diversas pesquisas, a população de baixa renda opta, geralmente, por percursos escolares menos prolongados e constrói expectativas profissionais menos ambiciosas. O facto de os estudantes das classes desprivilegiadas optarem por percursos escolares menos prolongados é, por exemplo, demonstrado no estudo de (Zago, 2006). Após terminarem a escolarização recebida no ensino básico (fundamental e médio), a maioria dos jovens inquiridos abandona a escola e procura o trabalho como meio de garantir a sua sobrevivência económica. Por isso, Zago (2006) afirma: os “percursos escolares de longa permanência na escola e o ingresso tardio no mundo do trabalho são privilégios para uma parcela reduzida de sua população” (Zago, 2006, p. 234).

Nesse sentido, as características socioeconómicas juntamente com o nível de escolaridade alcançado pelo indivíduo, têm-se traduzido em (des)igualdades de oportunidades educacionais.

A expansão da educação superior no Brasil ao longo do tempo tem sido marcada pela divisão em dois grupos de instituições: de um lado, as instituições públicas gratuitas (municipais, estaduais e federais), caracterizadas pelo facto de terem uma procura bem superior ao número de vagas que oferecem, e de outro, as instituições privadas, que

¹⁶ Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59/2009, de 11 de novembro, veio instituir a obrigatoriedade do ensino médio, isto é, a obrigatoriedade de frequência da escola para todos os que integravam a faixa dos quatro aos dezassete anos de idade. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm

obrigam ao pagamento de propinas e são alvo de uma menor concorrência em termos de procura.

De acordo com Zago (2006), a “universidade pública expandiu-se no período compreendido entre 1930 e 1970, mas desse período até os dias atuais, as políticas mercantilistas do ensino superior fortaleceram o setor privado” (Zago, 2006, p. 228).

Os dados divulgados pelo INEP em 2016 confirmam a afirmação de Zago (2006), demonstrando que 87,70% das instituições de educação superior no Brasil são privadas e detêm no total 82,3% das matrículas; já as instituições públicas, correspondem apenas a 17,7% das matrículas e as 12,30% das instituições municipais, estaduais e federais (Inep, 2016a). As políticas públicas desenvolveram-se para atender a um maior número de estudantes, sendo de realçar o aumento das vagas no ensino superior, porém, “a sua polarização no ensino pago não reduziu as desigualdades entre os grupos sociais” (Zago, 2006, p. 228). Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2017, a rede pública correspondeu a 7,6% das vagas ofertadas pelas instituições de educação superior, enquanto a rede privada 92,4% (Inep, 2017). Em ambas, há um predomínio dos estudantes das classes sociais mais altas devido aos custos de acesso e permanência e à concorrência para as vagas (Salata, 2018), dado que o processo de seleção ocorre através de provas, e só os mais bem preparados, em regra, oriundos dos grupos sociais mais favorecidos, conseguem garantir o seu ingresso.

O acesso ao ensino superior no Brasil tem, portanto, sido marcado pela diferença de oportunidades entre os grupos sociais e ilustra bem o processo de reprodução de desigualdades sociais, uma vez que os cursos de graduação têm sido ocupados, na sua maioria, “pelas elites detentoras do capital económico, social e cultural e as classes mais baixas têm frequentado o ensino médio ou profissional como etapa final da educação” (Salata, 2018; Trevisol & Nierotka, 2016, p. 23).

Não surpreende, por isso, que as persistentes desigualdades sociais de acesso ao sistema de ensino e muito particularmente ao ensino superior tenham passado a marcar a agenda política brasileira e a ser assumidas publicamente a partir de meados da década de 2000.

O documento final elaborado pela Comissão do Conae (Conferência Nacional de Educação)¹⁷ representada por entes do governo e da sociedade civil em 2010 e que serviu de base para a construção do Plano Nacional de Educação (2011-2020) reflete bem as preocupações da agenda política:

“ (...) observa-se que esse nível de ensino continua elitista e excludente. A expansão ocorrida na última década não foi capaz de democratizar efetivamente esse nível de ensino (...) não se pode descuidar da necessidade de democratizar o acesso dos segmentos menos favorecidos da sociedade (...) O acesso e a permanência desses segmentos à educação superior implicam políticas públicas de inclusão social dos estudantes trabalhadores/as, plano nacional de assistência estudantil para estudantes de baixa renda (...)” (Conae, 2010, p. 66, 74).

Com o objetivo de democratizar o acesso à educação superior, criaram-se, a partir de 2005, políticas de ação afirmativa “destinadas a corrigir, ao menos parcialmente, as desvantagens quanto às condições de ingresso e permanência a que estão submetidos determinados grupos sociais” (IPEA, 2008).

Estas políticas procuraram garantir a expansão de vagas, o financiamento estudantil e a expansão da rede federal de ensino, “por meio de diferentes instrumentos: cotas e bônus, ditas ‘raciais’ ou ‘sociais’”. “As ‘raciais’ utilizam como critério a cor/raça do aluno, de acordo com auto-declaração. Os critérios ‘sociais’ baseiam-se na renda familiar que comprove carência ou no fato de o aluno ser oriundo do ensino médio público (escolas municipais, estaduais e federais)” (Carvalho & Waltenberg, 2015, p. 372).

Entre os diversos programas implementados para expansão de vagas, financiamento estudantil e expansão da rede federal, salientam-se o REUNI¹⁸ (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), o PROUNI¹⁹ (Programa

¹⁷ Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf

¹⁸ O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Retirado de: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>

¹⁹ O Prouni (Programa Universidade para Todos) foi instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 e destina-se à concessão de bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes de graduação em instituições privadas de ensino superior. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm

Universidade Para Todos), o FIES²⁰ (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior), Universidade Aberta do Brasil (UAB)²¹, a Lei de Cotas para o Ensino Superior²², e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

No caso concreto da “Lei de Cotas” para o Ensino Superior, instituída através da Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, estabeleceu-se que as instituições públicas federais no âmbito dos cursos superiores devem reservar 50% (cinquenta por cento) das suas vagas para estudantes que estejam nas seguintes condições:

- a) tenham realizado todos os anos de escolaridade no ensino médio público e/ou
- b) que sejam oriundos de agregados familiares com baixa renda econômica e/ou
- c) utilizem como critério a cor/raça (preto, pardo e indígena), de acordo com auto-declaração.

Esta Lei também se aplica às instituições federais de ensino técnico de nível médio, o que significa que os estudantes que frequentam estas instituições podem também aceder ao ensino superior integrando estas cotas.

Segundo o Governo Federal, estas “políticas de facilitação do acesso das minorias” “através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior”, permitem aos estudantes de rendas baixas competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão” para o nível superior de ensino²³.

²⁰ O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado desde 1999 a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos. Em 2010, o Fies passou a funcionar em um novo formato: a taxa de juros do financiamento diminuiu, o período de carência passou para 18 meses e o período de amortização para 3 vezes o período regular do curso mais 12 meses. Retirado de: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>

²¹ A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um programa que busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação. Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva?id=12265>

²² A Lei de Cotas foi instituída através da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 e estabelece que as instituições públicas federais no âmbito dos cursos superiores devem reservar 50% de suas vagas para estudantes oriundos integralmente do ensino médio público compostos com renda familiar e cor/raça. A Lei também se aplica às instituições federais de ensino técnico de nível médio. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm

²³ Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>

Para além dessas medidas, a partir de 2009, realizaram-se modificações na prova do Enem²⁴ (Exame Nacional do Ensino Médio) e passou a utilizar-se a nota final como ingresso ao ensino superior através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu)²⁵ e como um pré-requisito para a atribuição de bolsas educativas e cotas sociais.

Apesar das políticas públicas adotadas para a ampliação do número de vagas e reservas para egressos do ensino médio público, o acesso ao ensino superior ainda está aquém do esperado, sendo que, de acordo com dados divulgados em 2018, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, apenas 15,3% da população brasileira²⁶ de 25 anos de idade ou mais concluíram o ensino superior no Brasil.

Um estudo realizado pelo Observatório Universitário da Universidade Cândido Mendes revelou que “25% dos potenciais alunos universitários são tão carentes que ‘não têm condições de entrar no ensino superior, mesmo quando ele é gratuito’”, dependendo de bolsas (estudo, trabalho, monitoria, extensão, pesquisa, moradia) para que sua permanência na instituição se torne viável (Pacheco & Ristoff, 2004, p. 9, grifo do autor).

De acordo com Carvalho & Waltenberg (2015) “as circunstâncias que mais contribuem para a desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior são a instrução do chefe [de família] e a renda domiciliar *per capita*, ou seja, o *background* cultural da família e o *status* económico” (p. 392). Estes autores notam ainda que em 2009, “enquanto 45% das pessoas com ensino médio completo provinham de famílias relativamente pobres (com renda familiar de até 3 salários mínimos), entre os ingressantes do ensino superior, essa proporção caía para 39%” (Carvalho & Waltenberg, 2015, p. 372).

²⁴ O Exame Nacional para o Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica, sendo incorporado gradualmente outros objetivos, como: critério parcial ou exclusivo para ingresso às universidades públicas, critério exclusivo para acesso a bolsas de estudos e créditos estudantis financiados pelo governo, sendo hoje utilizados os resultados por cerca de 500 universidades como critério de seleção para o ingresso no ensino superior. O Enem é composto por 4 provas objetivas (Humanidades, Ciências, Matemática e Linguagens). Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>

²⁵ O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é um sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Na inscrição o candidato deve definir se concorrerá as vagas de ampla concorrência ou às vagas reservadas conforme a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012). Retirado de: <http://sisu.mec.gov.br/#/principal.php>

²⁶ Retirado de: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>

Para Salata (2018) a origem social continua a contribuir de forma marcante para o ingresso dos jovens no ensino superior, sendo claro que os filhos das famílias de classes mais altas, ainda hoje possuem chances mais altas de ingressarem e permanecerem nessa etapa de ensino que os jovens provenientes de classes trabalhadoras. Os percursos escolares associam-se “à situação social e financeira da família do estudante e condicionam tanto o ingresso na universidade quanto o futuro profissional do aluno” (Romanelli, 2000, p. 104).

Estes dados permitem salientar como persistem obstáculos para a universalização e democratização do sistema de ensino superior no Brasil.

Ainda assim, não se pode ignorar que a expansão das instituições federais de ensino técnico de nível médio, associada à implementação da “Lei de Cotas” para o Ensino Superior e do Programa Universidade para Todos, terá proporcionado a muitos estudantes de origens sociais desfavorecidas a possibilidade de seguirem trajetórias escolares de nível superior (Moura, 2010a; Ramos, 2012). Ao prolongarem os seus percursos escolares, entrando na universidade, muitos destes estudantes terão podido romper com destinos de vida pré-definidos à partida (Sparta & Gomes, 2005).

Importa, por isso, conhecer mais aprofundadamente os percursos, expectativas e aspirações escolares dos jovens que frequentam, no Brasil, o ensino profissional técnico de nível médio.

Será que a maioria destes estudantes continua a optar pela inserção na vida económico-produtiva ou existe uma tendência para o aumento da procura do ensino superior? Que motivações apresentam os que optam pela entrada no mercado de trabalho? Esta escolha constitui um projeto de vida, tendo deixado de ser uma “antecipação imposta pelas relações desiguais dessa sociedade” (Moura, 2013; Ramos, 2010, p. 54) ou, permanece condicionada pela origem social?

O que explica, por outro lado, que muitos jovens estudantes do ensino profissional técnico de nível médio, provenientes de famílias desfavorecidas, procurem continuar a estudar e tentem ingressar no ensino superior?

Algumas pesquisas académicas realizadas no campo da educação, com o objetivo de compreender por que motivo os jovens estudantes optam por frequentar o ensino técnico integrado, dão conta de um fenómeno recente que parece contrariar as tradicionais razões que estavam associadas às escolhas dos jovens oriundos de famílias socioeconomicamente desfavorecidas e que se prendiam, sobretudo, com o desejo de

ingressar rapidamente no mercado de trabalho dada a necessidade de auferirem de rendimentos para poderem subsistir.

1.3. Percursos, expectativas e aspirações escolares dos jovens que frequentam o ensino profissional técnico de nível médio no Brasil

A revisão de literatura que efetuámos permite-nos salientar como muitos estudantes que atualmente frequentam cursos técnicos integrados ao ensino médio têm vindo a alterar as suas estratégias de escolha e expectativas profissionais e privilegiam agora o ingresso no ensino superior.

Anjos (2013), em sua dissertação de mestrado, procurou entender as expectativas dos estudantes pelo ensino médio integrado que frequentam o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – campus Salinas (IFNMG – Salinas). Após a análise das respostas dos inquiridos, esta investigadora constatou que “a maioria dos alunos - 63% -, deseja entrar numa faculdade assim que concluírem o EMI, e pretendem conciliar a entrada no mercado de trabalho com a frequência dos estudos superiores”. De acordo com esta autora, para estes estudantes “fazer o curso técnico de forma integrada ao ensino médio é um diferencial em sua formação”, mesmo não significando “que este aluno vai seguir a sua profissão técnica; e provavelmente, ele irá fazer uma faculdade, talvez na área do curso técnico que cursou ou em outra área” (Anjos, 2013, p. 65).

Feital (2011), por sua vez, procurou compreender a influência do currículo nas decisões relativas ao seu futuro profissional por parte dos alunos dos cursos técnicos integrados, realizando uma investigação no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - Campus Juiz de Fora (IF Sudeste MG-JF), com alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio de Eletrotécnica, Eletromecânica, Mecânica, Edificações, Informática e Metalurgia. O seu estudo evidenciou que a maioria dos alunos concluintes das primeiras turmas de educação profissional integrada ao ensino médio do IF Sudeste MG-JF procuraram ingresso no ensino superior, e em sua maioria obtiveram sucesso, apesar de este não se constatar em números reais devido ao prazo de finalização da pesquisa e a proximidade com os resultados dos vestibulares.

Gusmão (2016), realizou uma pesquisa nos cursos integrados de Agropecuária, Meio Ambiente e Informática do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Salinas (IFNMG – Salinas) e concluiu que a procura dos alunos pelos cursos profissionais integrados ao ensino médio está mais relacionada com a busca do ensino propedêutico do que pelo interesse em concluir um curso técnico. Segundo este pesquisador, cursos na

modalidade integrada ao ensino médio dão aos estudantes a possibilidade para disputar uma vaga no ensino superior e permitem-lhes adquirir uma melhor preparação para serem bem sucedidos nas provas do ENEM.

De acordo com os índices de avaliação realizada pelo Pisa²⁷ em 2015, o desempenho dos jovens estudantes brasileiros na avaliação de ciências foi de 401 pontos, abaixo da média dos alunos em países da OCDE, mas quando analisadas somente as escolas federais, esses estudantes tiveram um desempenho de 517 pontos, superando a média nacional e a média de alguns países desenvolvidos (Inep, 2016b; OCDE, 2016; OCDE 2017).

Por isso, em notícia publicada pelo Jornal *El País* no dia 12 de dezembro de 2016²⁸, a rede de escolas federais do Brasil tinha sido assim retratada:

“A rede de escolas federais é uma ilha de excelência em comparação às escolas municipais, estaduais e até mesmo particulares no Brasil. Isso é o que mostra a avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes 2015 (PISA), realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)”.

Com efeito, naquele ano, o desempenho dos estudantes da rede de escolas Federal nas provas do ENEM foi superior aos dos outros estudantes, conforme se poderá constatar na Figura 2:

Figura 2. Desempenho dos concluintes por rede de ensino

Dependência Administrativa	CH	CN	LC	MT	Redação	Média Prouni
Federal	610,2	557,5	563,2	589,6	618,7	588,8
Estadual	528,2	466,6	494,7	451,5	434,7	477,7
Municipal	542,7	479,4	506,7	472,4	458,2	494,8
Privada	583,3	531,9	544,5	544,1	570,8	556,7

Fonte: G1 <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/01/alunos-de-escolas-federais-tem-maiores-medias-nas-provas-do-enem.html>

²⁷ Pisa é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. Seu principal objetivo é produzir indicadores que contribuam, dentro e fora dos países participantes, para a discussão da qualidade da educação básica e que possam subsidiar políticas nacionais de melhoria da educação (Portal INEP/MEC).

²⁸ Notícia veiculada no sítio:
https://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/09/economia/1481304596_960196.html

Será que o desempenho obtido nas provas do ENEM contribui para explicar o crescente aumento de procura das escolas federais por parte dos estudantes e a sua opção pelo ensino superior?

Em que medida os resultados das pesquisas de Anjos (2013), Feital (2011) e Gusmão (2016) podem ser generalizáveis aos estudantes que frequentam a rede das escolas Federais do Brasil?

O estudo que desenvolveremos procurará contribuir para aprofundarmos este campo de pesquisas, pois centrar-se-á na análise das motivações e expectativas dos estudantes que ingressaram nos cursos técnicos integrados ao ensino médio (cursos Técnico em Automação Industrial e Técnico em Química) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Sertãozinho.

Subscrevendo a perspectiva de Zago (2006), optámos por efetuar um estudo que não se limita a fazer o “levantamento de dados brutos, como renda familiar do estudante, ocupação e escolaridade dos pais”, pois é importante conhecer as condições dos estudantes e “entender as transformações nas demandas e nas práticas escolares” (p. 236), e neste sentido, este trabalho é inovador, distinguindo-se das pesquisas que têm sido realizadas no Brasil e que aqui referenciamos.

1.4. Breve descrição da rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil e justificação do estudo

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo é um dos 38 Institutos Federais que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil.

“Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”, que vêm se destacando, ao longo dos anos, pela qualidade de ensino oferecida através de uma organização pedagógica verticalizada, possuindo uma diversificação nas modalidades de ensino que compreende desde a educação básica através de seus cursos técnicos e médios integrados até os cursos superiores que abrangem especialização, mestrado, doutorado, bem como a educação a distância (Lei nº 11.892/2008, de 29 de dezembro).

Estas instituições são equiparadas às universidades federais quanto à regulação, avaliação e supervisão, pois oferecem à população cursos de nível superior. Distinguem-se das demais instituições públicas educacionais através do oferecimento de todas as

etapas de ensino em uma mesma instituição, assumindo desde cursos técnicos integrados a pós-graduação. Com efeito, estes Institutos oferecem cursos técnicos prioritariamente na forma de cursos integrados para os concluintes do ensino fundamental e para o público de jovens e adultos, com a garantia de no mínimo 50% de suas vagas serem destinadas a esse público. Para além disso, oferecem ainda cursos técnicos concomitantes e/ou subsequentes e cursos de ensino superior (graduação e pós-graduação), sendo garantido um mínimo de 20% de vagas destinadas às licenciaturas e formação pedagógica (Lei nº 11.892/2008).

O Instituto Federal de São Paulo é composto por 37 unidades espalhadas pelo Estado de São Paulo (Figura 3), incluindo três campus e um núcleo avançado, com uma autonomia partilhada com a reitoria, localizada na cidade de São Paulo. Ainda que centrado no Instituto Federal de São Paulo, o nosso estudo focar-se-á apenas na unidade situada no Campus Sertãozinho (assinalado na figura com o nº 32).

Figura 3. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Mapa dos Campus



Retirado de: <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>

A escolha desta instituição deve-se ao facto de aí trabalhar desde 2010, o que permitiria um acesso facilitado à documentação e ao contacto com os estudantes.

Para além da curiosidade em conhecer as motivações que estarão na origem das opções escolares e/ou profissionais dos jovens que frequentaram os cursos Técnicos em Automação Industrial e em Química Integrados ao Ensino Médio no IFSP-SRT, pesou também na opção por este estudo o facto de nunca ter sido realizada nenhuma pesquisa a este respeito naquela instituição. Ora, a Comissão de Elaboração e Implementação de Projetos Pedagógicos de Cursos da Educação Básica do IFSP-SRT irá muito em breve equacionar e reformular o plano curricular dos cursos técnicos integrados em automação industrial e química, revendo o perfil de formação e a relevância do estágio profissional. Se os resultados deste trabalho contribuírem para que as tomadas de decisão a tenham em conta o perfil e as expectativas dos estudantes que procuram estes cursos, a motivação suplementar para realizar este trabalho terá sido plenamente satisfeita.

2. QUESTÃO DE PARTIDA, OS OBJETIVOS DO ESTUDO E A METODOLOGIA

A pergunta de partida desta investigação é a seguinte: “Quais as expectativas escolares e profissionais dos jovens que frequentaram os cursos profissionais de educação técnica de nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Sertãozinho?”.

Para dar resposta a esta questão, analisaremos as opiniões dos alunos que concluíram os cursos Técnicos Integrados em Automação Industrial e Química entre os anos de 2011 a 2018: 220 jovens do curso técnico integrado em automação industrial e 258 jovens do curso técnico integrado em química, o que perfaz um total de 478 estudantes.

Os objetivos específicos que se pretendem alcançar são:

- i. Caracterizar o perfil socioeconómico e demográfico dos jovens que têm frequentado os cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP Sertãozinho;
- ii. Conhecer o tipo de trajetórias escolares (bem ou mal sucedidas) realizadas pelos jovens no ensino básico e avaliar a sua relação com a escola e o trabalho escolar;
- iii. Compreender o processo de escolha e as razões que os levaram a frequentar os cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP Sertãozinho:
 - identificar as escolhas que realizaram após concluírem o ensino médio integrado no IFSP-SRT (se optaram pela entrada no mercado de trabalho e/ou ingresso na universidade);
 - analisar o processo de escolha e os motivos inerentes a estas opções.
- iv. Perceber as suas opiniões e expectativas sobre os cursos do IFSP-SRT e o tipo de preparação obtida para entrada no mercado de trabalho e/ou no ensino superior;
- v. Relacionar as suas aspirações relativamente ao seu futuro escolar e profissional com o tipo de percurso escolar realizado até o momento e as suas origens culturais e sociais;

- vi. Saber se a classificação do IFSP no ranking do ENEM teve influência na sua escolha pelo IFSP-SRT;
- vii. Descobrir em que medida as políticas públicas brasileiras implementadas para democratizar o acesso ao ensino superior tiveram relevância nas opções destes jovens.

Em síntese, com esta pesquisa buscar-se-á compreender o que esteve na origem das escolhas académicas e/ou profissionais dos estudantes que concluíram um curso profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo-Campus Sertãozinho (IFSP-SRT), para desvendar se as políticas públicas brasileiras instituídas nos últimos anos, com o intuito de democratizar o acesso ao ensino superior, terão tido alguma influência no percurso destes jovens.

Para atingirmos estes objetivos teremos em conta as dimensões e as categorias de análise que se apresentam na Tabela 1.

Tabela 1. Dimensões e categorias de análise consideradas no estudo para responder às questões de investigação

Dimensões de análise	Categorias
Perfil socioeconómico e demográfico dos estudantes	Idade de início e conclusão do curso
	Gênero
	Etnia
	Escolarização dos pais/responsáveis
	Profissão dos pais
	Situação na Profissão
	Renda per capita
	Posse de bolsa via Política de Assistência Estudantil
	Frequência do ensino fundamental em escola pública ou privada
Tipo de trajetórias escolares realizadas no ensino fundamental, relação com a escola e com o trabalho escolar	Trajetória escolar anterior - índice de reprovações obtidas no ensino fundamental; facilidades e dificuldades com as disciplinas do ensino fundamental, concretamente com as de matemática, física, química
	Importância atribuída à escola
Processo de escolha escolar realizado no final do ensino	Momento em que surgiu o interesse por frequentar o ensino médio integrado no IFSP;
	Processo de orientação para a escolha (quem participou nesse processo; tipo de conselhos dados; actores influentes na escolha; procura activa de informação sobre os cursos e sobre o IFSP)
	Razões da escolha pelos cursos técnicos do IFSP Sertãozinho

fundamental e motivos da escolha	Razões da escolha pelo curso específico (Automação industrial ou Química)
	Razões da escolha por uma escola federal e não estadual
	Relação entre a posição do IFSP Sertãozinho no ranking das melhores escolas classificadas no ENEM e escolha realizada
Opiniões e expectativas relativamente aos cursos do IFSP-SRT	Expectativas em relação ao curso que frequentou
	Aspirações escolares e/ou profissionais após o término do curso
	Manutenção ou alteração das intenções e expectativas iniciais
	Avaliação do curso (aspectos mais positivos e negativos; disciplinas, componente teórico/prática; opinião sobre o estágio (carga horária, obrigatoriedade, desenvolvimento das atividades na empresa, aprendizagem)
	Apreciação relativamente ao tipo de preparação obtida no curso (preparação para a universidade, preparação para o mercado de trabalho)
Processo de escolha escolar e/ou profissional no final da conclusão dos cursos do IFSP-SRT e motivos da escolha	Momento em que realizou a escolha
	Processo de orientação para a escolha (quem participou nesse processo; tipo de conselhos dados; actores influentes na escolha; elementos do curso influenciadores da escolha - participação em projectos; frequência do estágio supervisionado)
	Razões da escolha pelo ensino superior
	Razões da escolha pelo mercado de trabalho
	Razões da escolha por trabalhar e continuar a estudar
	Relação entre a escolha realizada e a existência de políticas públicas de facilitação de acesso ao ensino superior (Lei de Cotas, FIES, PROUNI)
Expectativas relativamente ao futuro	Objetivos que se pretendem atingir no futuro

2.1 Estratégia de investigação e recolha de dados

A extensão do território brasileiro, o tempo e os recursos disponíveis para realizar este trabalho impediram-nos de efetuar um estudo representativo da população estudantil brasileira, com resultados generalizáveis a nível nacional. Assim, a pesquisa empírica incidiu na população estudantil que concluiu os cursos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo-Campus Sertãozinho entre 2011 e 2018. Tratando-se de um estudo exploratório, que combinará a técnica da recolha de dados quantitativa com a qualitativa, os resultados não poderão ser generalizados a nível nacional, refletindo apenas as características do grupo estudado. Podem, no entanto, ser aprofundados em futuras investigações.

A recolha de dados empíricos baseou-se na análise documental e na aplicação de um inquérito por questionário misto (composto por 61 questões, sendo 39 abertas e 22

fechadas – **ver anexo VIII**). Procurou aplicar-se este questionário à totalidade dos 478 estudantes do IFSP-SRT que se matricularam entre 2008 a 2015 nos cursos técnicos integrados em Automação Industrial e Química e que concluíram o curso até 2018.

A amostra final foi composta pelos 100 jovens que responderam ao inquérito.

Com vista a compreendermos as motivações, escolhas e expectativas dos estudantes, começamos por realizar 4 entrevistas exploratórias a estudantes com os quais tínhamos um contacto mais facilitado. Como estes se encontram a residir no Brasil e a investigadora se encontrava em Portugal, as entrevistas foram efetuadas à distância, por *skype*.

Os dados obtidos nessas entrevistas foram utilizados para a construção de algumas das questões do inquérito por questionário, mas utilizámos, para além disso, os trabalhos de Caranguejeiro(2018), Oliveira (2012) e Vilhena (2010).

Diferentemente dos questionários, uma das vantagens das entrevistas prende-se ao facto de o investigador poder obter informações do entrevistado que “nunca seria conseguida através de um questionário, uma vez que pode sempre pedir esclarecimentos adicionais ao inquirido no caso da resposta obtida não ser suficientemente esclarecedora”(Coutinho, 2013, p. 141).

Em contrapartida, entre as vantagens do questionário, contam-se a economia de custos e a possibilidade de inquirir um grande número de participantes.

Como pretendíamos obter informações mais «ricas» e detalhadas (Hill & Hill, 2005), e reduzir as desvantagens da aplicação de um instrumento estandardizado, optámos pela construção de um modelo de questionário que contivesse um elevado número de questões abertas. O questionário que aplicámos, apesar de ser de natureza mista, aproxima-se, assim, bastante de um guião de entrevista diretiva.

As informações qualitativas obtidas foram sujeitas a uma análise de conteúdo temática tendo sido complementadas com o tratamento estatístico dos dados quantitativos que recolhemos através das perguntas fechadas (Hill & Hill, 2005).

O questionário foi construído num formulário online (*google forms*) e encaminhado por e-mail aos 478 estudantes.

O endereço electrónico dos estudantes foi obtido na sua ficha de matrícula e de inscrição no estágio, tendo para isso sido obtida autorização do diretor geral do campus Sertãozinho. Após termos também obtido a sua autorização para o questionário ser aplicado *online*, deixámos o instrumento disponível para receber respostas durante o período de 16 de maio de 2019 a 20 de julho de 2019.

No que respeita ao processo de aplicação, importa referir que começamos por enviar a todos os estudantes, por e-mail, uma mensagem com o *link* do questionário (<https://forms.gle/yfLLp5FZJCwqAzSC8>) pedindo a sua colaboração e garantindo o completo anonimato das informações prestadas.

Porém, 33 e-mails retornaram à caixa de entrada com resposta “endereço de e-mail inexistente”, tendo acabado por só terem sido contactados 445 estudantes.

O baixo retorno de respostas após 10 dias do envio do formulário, levou-nos a recorrer às redes sociais para conseguirmos contactar com os inquiridos.

Através de trocas de mensagens pelo *facebook* com alguns estudantes que conhecíamos, conseguimos o contato de *whatsapp* de muitos outros estudantes, o que nos permitiu enviar o questionário também por mensagens privadas.

A todos solicitamos que compartilhassem o questionário com os seus colegas de turma, para que conseguíssemos uma amostra mais elevada possível.

Para além do *whatsapp*, utilizámos ainda e-mail interno de comunicação entre o IFSP e os estudantes, denominado “*Comunica Estudantes*”, para reenviar o *link* com o pedido de preenchimento do questionário.

O processo de construção da nossa amostra, não probabilística, foi, portanto, constituído através da amostragem “bola de neve” (*snowball sampling*): os estudantes auxiliaram no encaminhamento do *link* do questionário aos amigos da turma por e-mail, *whatsapp* e *facebook*. Esta técnica é utilizada quando as populações são difíceis de se alcançar, pedindo-se então para que um membro da população alvo identifique outros e assim por diante (Coutinho, 2013). Utilizada “principalmente para fins exploratórios” com o objetivo de “melhor compreensão sobre um tema”, a amostragem “bola de neve” possui como uma de suas desvantagens a pouca representatividade, visto que indivíduos poderão indicar apenas representantes da sua rede pessoal limitando a “variabilidade de narrativas possíveis” (Vinuto, 2014).

Porém, essa limitação pode ter sido minimizada devido à diversidade do grupo entrevistado (estudantes dos últimos oito anos dos cursos técnicos integrados em automação industrial e química), o que se traduziu na “variabilidade dos discursos” apresentados nos resultados (Vinuto, 2014).

Do total de questionários enviados para os 478 estudantes que concluíram os cursos integrados durante o período de 2011 a 2018, obtiveram-se 100 respostas, sendo que 64% foram respondidos por estudantes concluintes do curso Técnico em Química

Integrado ao Ensino Médio, e 36% por estudantes concluintes do curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio.

De forma a assegurar o anonimato dos participantes, os dados foram analisados em sua totalidade sem distinção dos cursos e sem ter sido feito uma análise individualizada das respostas²⁹.

As questões abertas do questionário foram sujeitas à análise de conteúdo, em complementaridade e contextualização com as informações quantitativas, obtidas com as respostas fechadas (Hill & Hill, 2005). Conforme Bardin (2009), a análise de conteúdo consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 44).

Segundo Creswell & Clark (2013) a complexidade dos problemas de pesquisa “requerem respostas que estão além de simples números em um sentido quantitativo ou de palavras em um sentido qualitativo”, sendo que a combinação dos dados proporciona uma análise mais completa dos problemas (p.34).

A análise documental, por sua vez, representada pelo conteúdo de um documento, faz com que o observador obtenha o “máximo de informação (aspecto quantitativo) com o máximo da pertinência (aspecto qualitativo)” (Bardin, 2009, p. 47). A nossa análise documental incidiu nas leis que regulamentam a educação brasileira, em especial, a educação profissional, assim como no Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (PDI-IFSP), relatórios de gestão dos exercícios de 2008 a 2017 do IFSP, projeto pedagógico dos cursos técnicos integrados do IFSP-SRT, relatórios de dados fornecidos pela coordenadoria de registros escolares do IFSP-SRT, acesso aos sistemas Escolac e SUAP-Edu. Estes últimos relatórios permitiram-nos aceder a informações de caracterização sociodemográfica e económica a saber: idade, perfil étnico-racial, género, renda, e origem desses estudantes quanto ao concelho que pertenciam quando realizaram a matrícula nos cursos técnicos integrados.

²⁹ Conforme o art. 1º da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, presente no Anexo I, e a não necessidade deste trabalho passar pelo Comitê de Ética da Universidade de Lisboa, analisou-se a não necessidade da pesquisa ser registrada no CEP/CONEP.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

3.1 Caracterização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo- Campus Sertãozinho

O município de Sertãozinho, distante 325 km de São Paulo, sendo uma das cidades que compõem a região administrativa de Ribeirão Preto, possui uma população de 124.453³⁰ mil pessoas, um significativo parque industrial e reconhecimento por ser grande produtora de açúcar e álcool (Frighetto, 2018).

Em 2002, iniciou-se a oferta do curso técnico em Gestão Empresarial e cursos de capacitação profissional de nível básico, a saber: Soldagem, Caldeiraria, Controle de Qualidade, entre outros, que se destinavam aos alunos egressos do Ensino Médio da rede pública de ensino, sendo cursos pós-médio (Matias, 2004).

Com as mudanças ocorridas nas políticas públicas dos anos 90 e a exigência de diminuição de gastos pelo Estado, o Ministério da Educação, por meio do PROEP via Segmento Comunitário, criado através do financiamento do BID, indicou o projeto como alternativa para manutenção da unidade na cidade, sendo a escola gerenciada a partir de então, pela Fundação para o Desenvolvimento Educacional e Cultural da Alta Mogiana (Fundam). Esta foi criada pela prefeitura municipal de Sertãozinho para a manutenção da escola, devido à sua importância para o desenvolvimento tecnológico e industrial na região de Sertãozinho que sofria carência de profissionais qualificados (Frighetto, 2018).

Em 2003, sob o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, o PROEP é cancelado e a UNED- Sertãozinho é reconhecida como integrante da rede federal de ensino (Frighetto, 2018).

Em 2006, passam a ser oferecidos os cursos técnicos na modalidade de jovens e adultos em Mecânica e Automação Industrial.

Com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008, os Centros Federais passam a Instituto Federal, e Sertãozinho tornou-se um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, oferecendo a toda comunidade cursos técnicos integrados ao ensino médio: Automação Industrial e Química, além de cursos superiores de Tecnologia.

³⁰ Retirado de: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sertaozinho>

Durante os vários recuos e avanços na consolidação da instituição, e após doze anos de funcionamento em espaços cedidos pela prefeitura, a escola foi construída e estabelecida em prédio próprio a partir de 2008 (Frighetto, 2018).

Atualmente, a Instituição oferece cursos técnicos, superiores e de pós-graduação, perfazendo cinco cursos técnicos nas modalidades: integrado, concomitante/subsequente e jovens e adultos; sete cursos superiores, um curso de formação para professores e um curso de pós-graduação, mestrado profissional.

Os cursos técnicos dividem-se em: integrados ao ensino médio oferecidos na área de Automação Industrial e Química; concomitante e/ou subsequente oferecidos na área de Administração e Eletrônica; e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) - curso técnico em Mecânica. Em relação aos cursos superiores, as áreas abrangidas são Automação Industrial, Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica, Gestão de Recursos Humanos; Letras e Química, um curso de Formação Pedagógica para Docentes de Educação Básica, e uma pós-graduação *stricto sensu* em Educação Profissional e Tecnológica.

Na Tabela 2, apresentam-se todos os cursos oferecidos pelo Campus-SRT segundo o número de vagas, duração, período de frequência, forma de ingresso e pré-requisitos. Todas as vagas disponibilizadas nos cursos são anualmente preenchidas.

Tabela 2. Cursos ofertados no Campus Sertãozinho do Instituto Federal de São Paulo

CURSOS IFSP-SRT					
Curso	Nº Vagas	Duração	Período	Forma de Ingresso	Pré-Requisito
Cursos Técnicos – Integrado ao Ensino Médio					
Automação Industrial	40	4 anos	Vespertino (3 primeiros anos), Matutino (último ano)	Processo Seletivo	Ensino fundamental completo (1º ao 9º ano)
Química	40	4 anos	Vespertino (3 primeiros anos), Matutino (último ano)	Processo Seletivo	Ensino fundamental completo (1º ao 9º ano)
Mecânica - EJA	40	3 anos	Noturno	Processo Seletivo	Ensino fundamental completo e maior de 18 anos
Cursos Técnicos – Concomitante e Subsequente					
Administração*	40	1,5 anos	Noturno	Processo Seletivo	Cursando ou ter concluído o ensino médio
Eletrônica*	40				

Cursos Superiores					
Licenciatura em Química	40	8 semestres	Matutino	ENEM/SISU ³¹ (anual) e processo seletivo de transferência (semestral)	Ensino Médio Completo
Licenciatura em Letras*	40	8 semestres	Matutino		
Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos	40	6 semestres	Noturno		
Engenharia Mecânica	40	10 semestres	Noturno		
Engenharia Elétrica*	40	10 semestres	Integral		
Formação Pedagógica	40	3 semestres	Período Diurno (manhã e tarde)	Processo Seletivo	Ensino Superior Completo
Pós-Graduação					
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica*	24	24 meses	Curso semipresencial com aulas às sextas-feiras (manhã e tarde)	Exame Nacional de Acesso	Ensino Superior Completo

Fonte: Frighetto (2018)

*cursos com oferta iniciada em 2017

3.2 Os cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP-SRT

Todos os anos são oferecidas no IFSP-SRT 80 vagas para os cursos técnicos integrados, sendo 40 vagas para o curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao ensino médio e 40 vagas para o curso Técnico em Química Integrado ao ensino médio. Tendo como pré-requisito a conclusão do ensino fundamental (9ºano), a forma de ingresso baseou-se, até 2017, em processo seletivo mediante prova, denominado “vestibulinho” e organizado pela própria instituição.

A partir do primeiro semestre de 2018, o processo seletivo passou a ser realizado mediante análise do histórico escolar através das notas do 7º e 8º ano do ensino fundamental nas cadeiras de língua portuguesa e matemática.

No decorrer dos anos letivos de 2008 a 2015, a instituição teve 652 alunos matriculados nos cursos técnicos integrados, sendo que 220 jovens concluíram o curso técnico integrado em automação industrial, e 258 concluíram o curso técnico integrado em química, totalizando 478 concluídos.

³¹ O Sistema de Seleção Unificada (SISU) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Retirado de: <http://www.sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas>

A Tabela 3 apresenta o número de alunos ingressantes e número de alunos concluintes.

Tabela 3. Número de alunos ingressantes e total de concluintes (ano de ingresso compreendido entre 2008 a 2015, e conclusão entre 2011 a 2018)

Curso	Ano de Ingresso	Ano de Conclusão*	Número de matrículas	Número de concluintes ³²
Técnico em Automação Industrial Integrado ao EM	2008	2011	42	27
	2009	2012	40	25
	2010	2013	40	25
	2011	2014	40	24
	2012	2015	42	30
	2013	2016	41	36
	2014	2017	40	26
	2015	2018	43	27
Técnico em Química Integrado ao EM	2008	2011	40	24
	2009	2012	40	30
	2010	2013	40	36
	2011	2014	41	32
	2012	2015	40	31
	2013	2016	42	34
	2014	2017	41	36
	2015	2018	40	35

*o ano informado na tabela refere-se ao tempo mínimo de 4 anos para conclusão do curso. Conforme Organização Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, aprovada pela Resolução nº 859, de 7 de maio de 2013 e republicada em 13 de agosto 2013, o tempo máximo refere-se a 8 anos, sendo que anteriormente a esta data o prazo máximo para conclusão dos técnicos integrados era de 7 anos.

(Fonte: Elaborado pela autora. Os dados foram obtidos na Coordenadoria de Registros Escolares do Campus Sertãozinho e acesso ao Suap-Edu em 08/09/2018 e 11/06/2019).

A Tabela 4 apresenta a relação candidato/vaga de acordo com o número de candidaturas recebidas no vestibular. Sendo quarenta vagas disponibilizadas anualmente para cada curso (técnico integrado em automação industrial e química), a relação candidato/vaga indica o número de candidaturas recebidas em cada ano, para cada curso, divididas pelo número de vagas disponíveis.

Analisando os dados, podemos concluir que no ano de 2016, o curso técnico integrado em automação industrial recebeu o maior número de candidatos, sendo 9,45 candidatos para cada uma das vagas disponibilizadas. Já o maior interesse para cursar o técnico integrado em química, data de 2017, com a concorrência de 9,20 candidatos por cada vaga disponibilizada naquele ano.

³² Não sendo objecto desta pesquisa, a caracterização e os motivos da evasão ocorrida nestes cursos não serão analisadas.

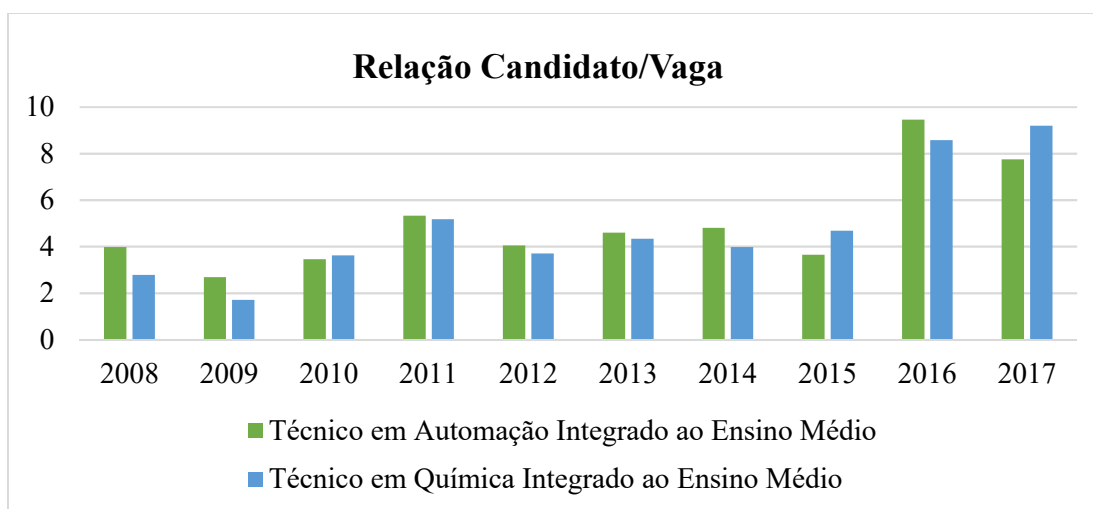
Tabela 4. Estatística de Inscritos no Vestibular – Relação Candidato/Vaga

Curso	Ano	Número de Candidatos	Candidato/ Vaga
Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio (40 vagas)	2008	159	3,975
	2009	107	2,68
	2010	138	3,45
	2011	213	5,33
	2012	162	4,05
	2013	184	4,6
	2014	192	4,8
	2015	146	3,65
	2016	378	9,45
	2017	310	7,75
Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio (40 vagas)	2008	111	2,775
	2009	68	1,70
	2010	145	3,625
	2011	207	5,18
	2012	148	3,70
	2013	173	4,33
	2014	159	3,98
	2015	187	4,675
	2016	343	8,575
	2017	368	9,20

Retirado de: <https://www.ifsp.edu.br/processos-seletivos>

O gráfico comparativo entre os cursos técnicos em Automação Industrial e Química mostram a relação candidato/vaga nos anos de 2008 a 2017, evidenciando que a concorrência para os cursos em automação industrial se apresentou mais alta na maioria dos anos.

Gráfico 1. Relação Candidato/Vaga de inscritos no Vestibular



É possível verificar, que, ao longo dos anos, a concorrência pelas vagas nos cursos técnicos integrados teve avanços e recuos no número de candidaturas recebidas, tornando-se mais acentuada nos anos de 2016 e 2017, o que poderá ser justificado pela maior visibilidade da instituição na região e concelho de Sertãozinho, bem como pela divulgação dos resultados apresentados pelos estudantes no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

3.3 Caracterização do Perfil Socioeconómico e Demográfico dos Jovens que têm frequentado os Cursos Técnicos em Automação Industrial e Química Integrados ao Ensino Médio do IFSP-SRT

No momento em que os jovens se matriculam, preenchem um formulário onde constam as seguintes informações: idade, género, município de origem, perfil étnico-racial, tipo de escola frequentada anteriormente ao IFSP (pública ou privada) e renda do agregado familiar. Depois de termos obtido autorização para acedermos a esses dados, procedemos à sua análise de modo a esboçar um retrato sociográfico da população estudantil dos cursos Técnico em Automação Industrial e Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio.

3.4 Retrato sociográfico da população estudantil dos cursos Técnico em Automação Industrial e Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio

3.4.1 Idade dos estudantes quando ingressaram nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP-SRT

A maioria dos alunos ingressaram nos cursos técnicos em automação industrial e química na faixa etária expectável para a frequência dos cursos a que são destinados a estudantes que concluíram o ensino fundamental e que desejam cursar o ensino médio e o ensino técnico conjuntamente. A maioria tinha entre os 14 e os 15 anos, conforme se poderá confirmar na Tabela 5 e Tabela 6.

De acordo com a informação obtida no inquérito por questionário, 86% dos inquiridos finalizaram o curso em 4 anos, com idades entre os 17 e 18 anos e 14% concluíram o curso em 5 anos, o que evidencia que a grande maioria dos estudantes concluiu os cursos no tempo esperado.

Tabela 5. Técnico em Automação Industrial Integrado ao EM – matrícula por faixa etária

Técnico em Automação Industrial Integrado ao EM – matrícula por faixa etária					
	14 anos	15 anos	16 anos	17 a 20 anos	Acima de 21 anos
2008	18%	51%	20%	2%	9%
2009	50%	40%	2%	7%	0%
2010	54%	27%	15%	2%	2%
2011	38%	18%	25%	10%	11%
2012	40%	48%	12%	0%	0%
2013	34%	51%	12%	0%	2%
2014	38%	50%	13%	0%	0%
2015	51%	42%	5%	2%	0%

(Fonte: Elaborado pela autora. Os dados foram obtidos na Coordenadoria de Registros Escolares do Campus Sertãozinho em 08/09/2018 e acesso aos sistemas Escolac e SUAP-Edu).

Tabela 6. Técnico em Química Integrado ao EM – matrícula por faixa etária

Técnico em Química Integrado ao EM – matrícula por faixa etária					
	14 anos	15 anos	16 anos	17 a 20 anos	Acima de 21 anos
2008	25%	30%	14%	16%	16%
2009	40%	37%	16%	0%	7%
2010	39%	48%	13%	0%	0%
2011	50%	40%	5%	3%	3%
2012	43%	53%	5%	0%	0%
2013	62%	26%	10%	2%	0%
2014	44%	41%	15%	0%	0%
2015	50%	45%	5%	0%	0%

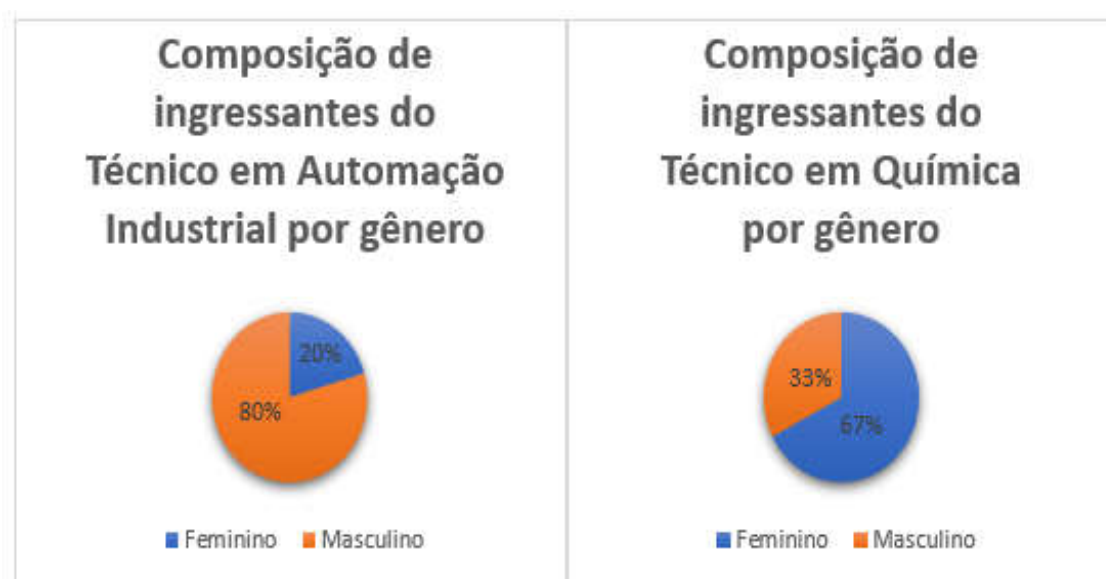
(Fonte: Elaborado pela autora. Os dados foram obtidos na Coordenadoria de Registros Escolares do Campus Sertãozinho em 08/09/2018 e acesso aos sistemas Escolac e SUAP-Edu).

Estas tabelas evidenciam também que em 2008, 1º ano de oferta dos cursos, 25% do total de matrículas nos dois cursos foram realizados por alunos acima dos 21 anos. Tal percentagem poderá ser explicada pelo fato de ser o primeiro ano da oferta desses cursos na instituição e de estes inscritos não compreenderem as características da modalidade de ensino integrado. É, com efeito, possível que a alta evasão ocorrida no ano de 2008 se tenha devido a estes estudantes mais velhos que terão abandonado estes cursos por procurarem realizar uma qualificação profissional rápida, encontrada nos cursos técnicos subsequentes com duração de 1 (um) ano e meio, ou nos cursos técnicos integrados na modalidade de educação de jovens e adultos, destinados a maiores de 18 anos, também ofertados pelo Instituto Federal de São Paulo, Campus Sertãozinho.

3.4.2 Gênero

Em termos de distribuição dos estudantes por gênero, no curso Técnico em Automação Industrial constata-se o predomínio do público masculino, ao contrário do que sucede no curso Técnico em Química. Apesar de ambos os cursos se caracterizarem como cursos de ciências exatas, o público masculino no curso técnico em automação industrial corresponde a 80% do total das matrículas realizadas no curso, enquanto no curso técnico em química, o público feminino se apresenta em grande maioria, representando 67% das matrículas, conforme se poderá observar no gráfico 2:

Gráfico 2. Composição de ingressantes nos cursos técnicos integrados do IFSP-SRT por gênero



(Fonte: Elaborado pela autora. Os dados foram obtidos na Coordenadoria de Registros Escolares do Campus Sertãozinho em 08/09/2018 e acesso aos sistemas Escolac e SUAP-Edu).

Apesar de vários progressos terem ocorrido “em direção a uma igualização das oportunidades escolares” (Grácio, 1997), tal fenômeno pode ser explicado pelo preconceito ainda existente na sociedade em termos culturais, econômicos e sociopolíticos favorecendo a discriminação de gênero, e estabelecendo divisões entre cursos frequentados por homens e por mulheres. Estas ideias estabelecidas nas culturas tradicionais tendo como base as características biológicas e diferenças físicas entre os gêneros, reproduzem-se ao longo dos anos estabelecendo preconceitos sociais e divisões de funções e tarefas praticadas por homens e mulheres na sociedade (Lamas, 2013).

Mesmo com o desenvolvimento de políticas públicas brasileiras para a democratização de oportunidades e inserção das mulheres na economia, as desigualdades no mercado de trabalho entre homens e mulheres ainda são frequentes, conforme as

dificuldades sentidas e relatadas por três jovens que cursaram o técnico integrado em automação industrial no IFSP-SRT:

“Senti grande machismo do mercado de trabalho com relação as mulheres que cursavam técnico em automação industrial”.

“(...) não consegui ingressar na área e senti preconceito vindo do mercado”.

“Difícil de conseguir [estágio], ainda mais sendo mulher”.

As dificuldades relatadas pelas jovens vão ao encontro dos dados divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2018). Com efeito, esta demonstrou que a maioria das mulheres integradas no mercado de trabalho possuem mais escolaridade do que os homens, mas ainda recebem rendimentos inferiores, não usufruindo, portanto, das mesmas oportunidades.

3.4.3 Concelho de origem

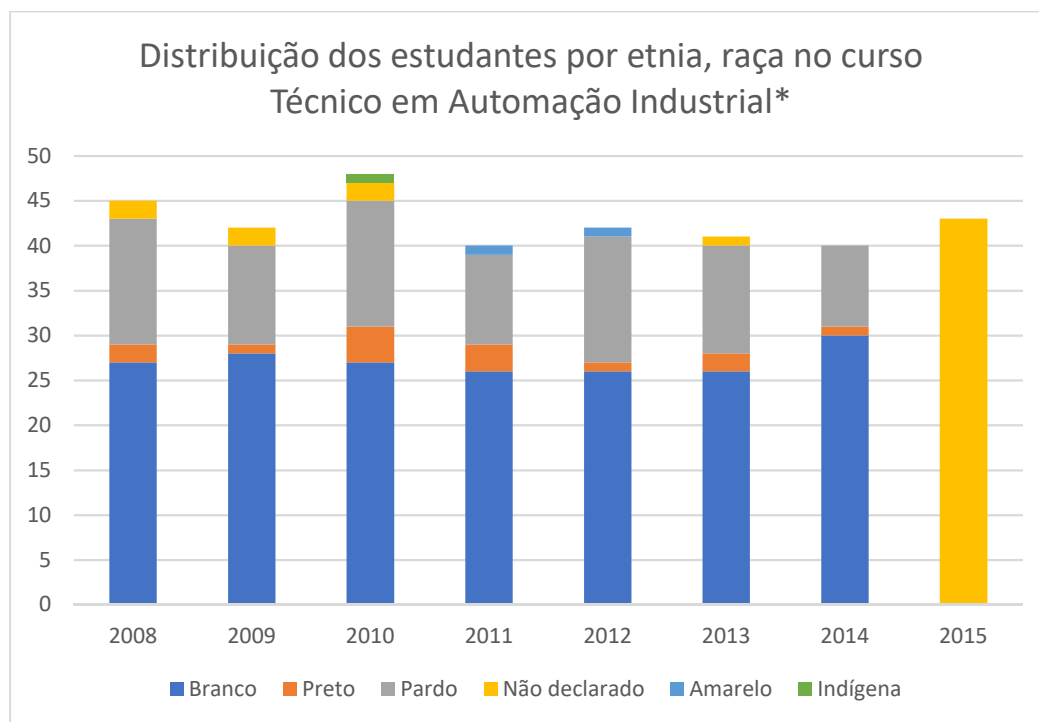
Com relação ao concelho onde residem, a maioria dos estudantes, tanto do curso técnico em automação industrial, quanto de química, residiam no concelho de Sertãozinho quando se matricularam no IFSP-SRT, sendo que em 2010, 82% do total das matrículas realizadas nos cursos técnicos integrados foram realizados por estudantes provenientes do concelho. A Instituição acolhe também estudantes que moram num raio de 36 Km da localidade onde se encontra o campus, em concelhos como Cândia, Dumont, Ribeirão Preto, Pitangueiras, Pontal e Barrinha, mas estes são uma minoria.

3.4.4 Perfil étnico racial

Os gráficos 3 e 4 apresentam os dados relativos à auto-declaração étnico-racial efetuada pelos estudantes na altura da sua matrícula no Campus Sertãozinho do Instituto Federal de São Paulo.

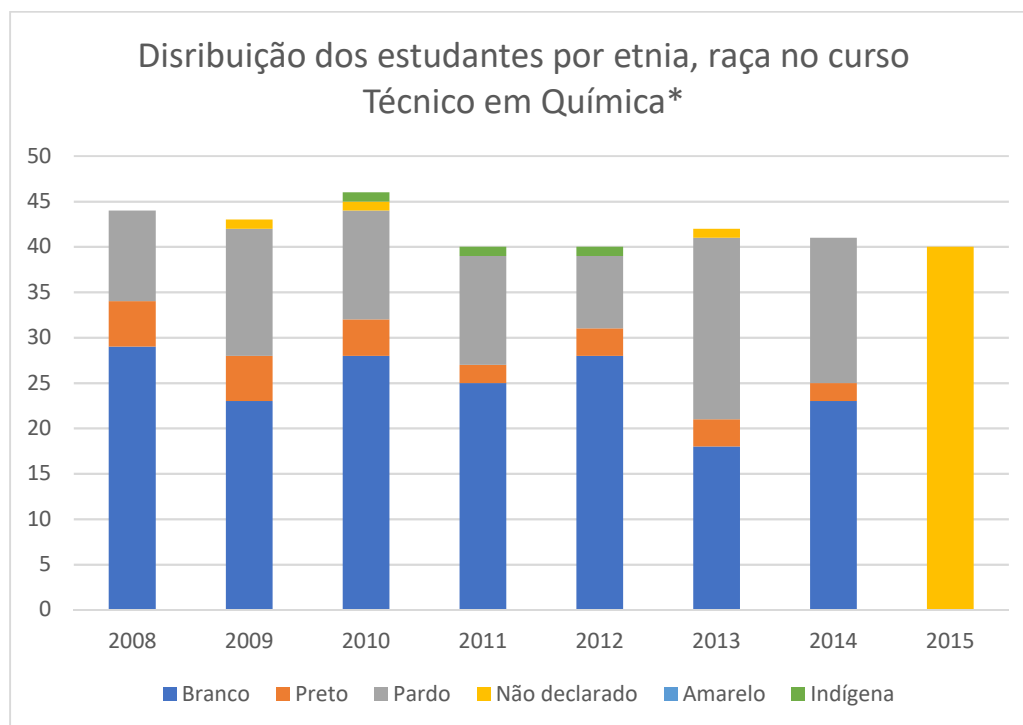
A maioria dos estudantes que frequentaram ambos os cursos autodeclarou-se branca, tendo sido seguida pelos pardos, pretos e indígenas, exceto no ano de 2013, no curso técnico em química, onde o grupo de estudantes auto-declarados pardos e pretos se sobrepôs às matrículas de auto-declarados brancos (ver gráfico 3 e gráfico 4).

Gráfico 3. Distribuição dos estudantes por etnia, raça no curso Técnico em Automação Industrial



(Fonte: Elaborado pela autora. Os dados foram obtidos na Coordenadoria de Registros Escolares do Campus Sertãozinho em 08/09/2018 e acesso aos sistemas Escolac e SUAP-Edu).

Gráfico 4. Distribuição dos estudantes por etnia, raça no curso Técnico em Química



(Fonte: Elaborado pela autora. Os dados foram obtidos na Coordenadoria de Registros Escolares do Campus Sertãozinho em 08/09/2018 e acesso aos sistemas Escolac e SUAP-Edu).

*Os dados consideram todos os estudantes que efetuaram matrícula entre os anos de 2008 a 2015.

Contudo, as políticas de inclusão étnico-raciais estiveram sempre presentes no IFSP.

Desde 2008, o IFSP, baseado no compromisso de oferecer uma educação pública que promovesse oportunidades para a camada popular, passou a estabelecer critérios para acréscimo de pontos à nota final do candidato, sendo estes assim distribuídos: a) “3% para o candidato que se autodeclarasse afrodescendente e/ou indígena”; b) “10% para o candidato que sempre estudou” em instituições da rede pública de ensino (aquelas criadas e mantidas pelo poder público federal, estadual, municipal ou pelo Distrito Federal).

A partir do edital para o preenchimento de vagas para os cursos técnicos integrados, tendo como ingresso o primeiro semestre de 2013, e conforme a implementação da Lei nº 12.711/2012, e a Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012 do Ministério da Educação, associada ao critério de escola pública, origem étnico-racial e renda econômica, a distribuição das vagas nos cursos técnicos integrados alterou-se, tendo passado a estar assim configurada:

Ampla Concorrência – vagas para ampla concorrência (20 vagas).

Reserva I – vagas para candidatos com renda *per capita* familiar bruta menor ou igual a 1,5 salário mínimo e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (4 vagas).

Reserva II – vagas para candidatos com renda *per capita* familiar bruta menor ou igual a 1,5 salário mínimo (6 vagas).

Reserva III – vagas para candidatos com renda *per capita* familiar bruta maior que 1,5 salário mínimo autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (4 vagas).

Reserva IV – vagas para candidatos com renda *per capita* familiar bruta maior que 1,5 salário mínimo (6 vagas).

3.4.5 Tipo de escola frequentada antes de ingressar no IFSP Campus Sertãozinho

Os alunos ingressos no Campus são predominantemente oriundos de escolas públicas, conforme se demonstra na Tabela 7. Em 2014, 98% das matrículas realizadas no curso Técnico em Química, e 93% no curso Técnico em Automação Industrial foram realizadas por estudantes advindos de escolas públicas, o maior índice registrado desde 2008.

Tabela 7. Composição dos alunos ingressos por curso provenientes de escolas públicas

Cursos Técnicos Integrados ao EM	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Automação Industrial	91%	86%	85%	90%	90%	85%	93%	88%
Química	86%	91%	93%	83%	93%	86%	98%	92,5%

(Fonte: Elaborado pela autora. Os dados foram obtidos na Coordenadoria de Registros Escolares do Campus Sertãozinho em 08/09/2018 e acesso ao Escolac e SUAP-Edu).

3.4.6 Renda per capita familiar dos alunos

A análise da renda *per capita* familiar dos alunos ingressos nos cursos do IFSP-Campus Sertãozinho entre os anos de 2008 a 2017, permite-nos constatar que a Instituição acolhe, em sua maioria, estudantes com baixa renda, conforme pode ser visualizado nas Tabelas 8 e 9.

Tabela 8. Alunos matriculados no IFSP-SRT por renda per capita familiar

Intervalo de classes (em salários mínimos)	Renda per capita familiar - Frequência relativa %									
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Até 0,5	12,13	30,05	31,88	14,29	12,64	21,76	8,00	24,00	29,70	12,70
De 0,5 a 1,0				50,00	34,83	34,73	21,90	22,50	51,10	17,70
De 1,0 a 1,5				14,28	28,37	25,10	28,30	47,30	16,20	8,80
De 1,5 a 2,5	73,22	58,62	62,32	14,28	0,00	6,28	24,00	5,80	2,80	3,40
De 2,5 a 3,0				0,00	17,13	5,44	8,00	0,40	0,00	1,10
Acima de 3,0	14,64	11,34	5,80	7,14	2,25	6,69	9,6	0,00	0,20	2,10
Não declarado (ND)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	54,30

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os Relatórios de Gestão dos anos de 2008 a 2017. Retirado de: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/91-assuntos/desenvolvimento-institucional/desenv-institucional/137-relatorio-de-gestao>

Tabela 9. Alunos matriculados nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Automação Industrial e Química) no ano de 2015 conforme renda familiar per capita

Renda familiar per capita em salários mínimos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio - 2015							
Intervalo de classes	De 0,5 a	De 1,0 a	De 1,5 a	De 2,5 a	Acima de		
	Até 0,5	1,0	1,5	2,5	3,0	3,0	ND
	21,68%	31,32%	12,04%	6,02%	0%	0%	28,90%

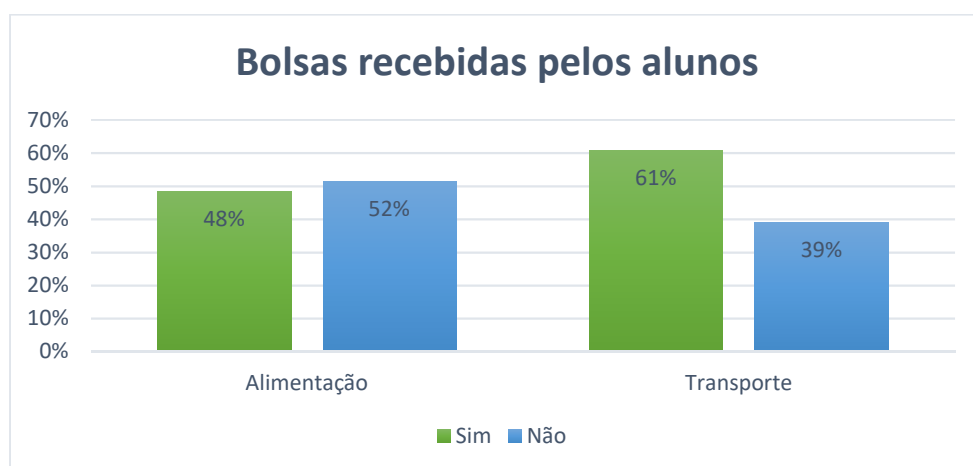
(Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados obtidos na Coordenadoria de Registros Escolares IFSP-SRT em 30/06/2018, SUAP-Edu e Escolac).

Com o objetivo de minimizar os efeitos das desigualdades sociais, reduzir as taxas de evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação, o IFSP-SRT, através do Programa de Assistência Estudantil (PAE), regulamentado pela Resolução nº 351 de 10 de junho de 2011, passou a oferecer bolsas-auxílio aos alunos que se encontravam em situação de vulnerabilidade social, destinadas à alimentação, transporte, moradia estudantil, cultura e apoio didático-pedagógico.

Ao serem questionados se auferiam deste auxílio financeiro, 48% dos estudantes afirmaram terem recebido auxílio para alimentação e 61% afirmaram terem recebido auxílio para transporte.

Sendo que um dos critérios utilizados para a concessão deste tipo de apoio diz respeito a estudantes que possuam renda *per capita* de até um salário mínimo e meio, reforça-se a conclusão de que o público atendido pelo IFSP-SRT nos cursos técnicos integrados é, em sua maioria, um público desfavorecido socioeconomicamente.

Gráfico 5. Bolsas recebidas pelos alunos



(Fonte: Elaborado pela autora de acordo com as respostas dos estudantes ao inquérito).

3.4.7 Origens culturais e sociais dos estudantes

Os indicadores referenciados no Anexo IX (habilitações acadêmicas, profissão e situação na profissão dos pais dos estudantes) foram utilizados para determinar o grupo socioprofissional de que são oriundos os estudantes. O cruzamento destes indicadores com a análise da renda per capita referenciada nas Tabelas 8 e 9 e o facto de possuírem bolsas de assistência estudantil permitiu-nos aferir que estes estudantes provêm de classes com fracos recursos culturais e económicos.

Tabela 10. Habilitações acadêmicas dos progenitores.

Habilitação Acadêmica dos Progenitores	Pai	Mãe
	Valores absolutos	Valores absolutos
Ensino Fundamental Incompleto	25	25
Ensino Fundamental Completo	13	16
Ensino Médio Incompleto	11	03
Ensino Médio Completo	14	26
Ensino Técnico Completo	11	02
Ensino Superior Incompleto	05	03
Ensino Superior Completo	11	18
Pós-Graduação	03	06
Nunca estudou	02	00
Não sabe	05	01
TOTAL	100	100

Tabela 11. Profissão dos progenitores de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)³³

Profissão dos Progenitores de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)	Pai		Mãe	
	Valores absolutos	Porcentagem (%)	Valores absolutos	Porcentagem (%)
GG0-Forças Armadas, Policiais e Bombeiros Militares	0	0%	0	0%
GG1-Membros superiores do poder público, dirigentes de organizações de interesse público e de empresas e gerentes	3	4%	2	2%
GG2-Profissionais das ciências e das artes	9	11%	16	18%
GG3- Técnicos de nível médio	6	7%	7	8%
GG4-Trabalhadores de serviços administrativos	1	1%	3	3%
GG5-Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados	7	8%	45	49%
GG6-Trabalhadores agropecuários, florestais, da caça e pesca	4	5%	2	2%
GG7-Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais	41	49%	3	3%
GG8-Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais	3	4%	1	1%
GG9-Trabalhadores de manutenção e reparação	7	8%	0	0%
Dona de Casa*	0	0%	11	12%
Empresário(a)*	2	2%	1	1%
Servidor Público*	1	1%	0	0%
TOTAL	84	100%	91	100%

*As atividades referidas pelos inquiridos como (“dona de casa”, “empresário” e “servidor público”) não constam na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), mas serão consideradas para análise deste estudo.

³³ A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) foi instituída por Portaria Ministerial nº 397, de 9 de outubro de 2002 e tem por finalidade a identificação das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. Retirado de: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>

Ao observarmos a Tabela 10, constatamos que grande parte dos progenitores dos estudantes apresenta baixos níveis de escolaridade: 47,5% não concluíram a educação básica obrigatória, e apenas 19% possuem curso superior completo. Entre os que concluíram o ensino médio e superior, as mães estão em maioria. Na verdade, as mães representam 29% dos que concluíram o ensino médio, enquanto os pais apenas perfazem 19%. Essa diferença mantém-se nas respostas quanto à conclusão do ensino superior, sendo que 24% das mães concluíram o ensino superior, contra 14% dos pais. Se tivermos em conta o tipo de ensino frequentado, verificamos que a situação inverte-se, ou seja, em comparação com as mães, a maioria dos pais possui um curso técnico, representando respetivamente, 11% (pais), e 2 % (mães). Há que referir ainda que 5% dos inquiridos não sabiam dizer qual era a habilitação académica que seus pais apresentavam e 1% qual a escolaridade de sua mãe.

Os dados desta pesquisa vão ao encontro das conclusões do mais recente relatório da OCDE, que demonstra que entre a população brasileira, no que se refere ao ensino superior, as mulheres estão em maioria (OCDE, 2019).

No que se refere à profissão dos progenitores dos estudantes, elas parecem refletir os níveis académicos que estes possuem. O facto de 29% das mães possuírem o ensino superior completo dá-lhes a possibilidade de exercerem atividades profissionais do ensino como pedagoga ou professora, enquanto os pais (detentores de um curso técnico ou do ensino médio) trabalham essencialmente no setor da construção civil e industrial.

Assim, no que se refere à profissão dos pais, de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), estas concentram-se no grande grupo 7 (GG7 - trabalhadores da produção de bens e serviços industriais) sendo este representado por 49% dos pais dos inquiridos. Este grupo profissional abrange trabalhadores da construção civil, acabamento de obras (pintor, pedreiro, electricista, marceneiro) e montagem (serralheiro, caldeireiro, soldador) sendo seguido por 11% de profissionais de ciências e artes (analista de sistema, contador, engenheiro), 8% de trabalhadores em serviços de reparação e manutenção (metalúrgico, supervisor de manutenção, torneiro mecânico) e 8% de trabalhadores dos serviços (leiturista, frentista, autónomo).

Já entre as mães, verificamos que 49% se encontra no grande grupo 5 (GG5 - trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercado), trabalhando como atendentes de loja, vendedoras, artesãs e costureiras. Outras prestam serviços domésticos (empregada doméstica, faxineira, copeira, cozinheira). Embora na Classificação Brasileira de Ocupações não conste a referência ao trabalho desempenhado

“no lar”, 12% dos inquiridos fizeram referência à dedicação exclusiva de suas mães à gestão doméstica, designando-as como “donas de casa”. As mães com mais qualificações encontram-se a trabalhar no ensino (pedagoga, professoras) e representam 18% do total.

Neste sentido, relativamente à profissão desempenhada pelos progenitores dos jovens (Tabela 10), e de acordo com a classificação da CBO (Tabela 11), podemos inferir que as principais ocupações profissionais se concentraram nos grupos GG5 e GG7, compreendendo, respetivamente, a prestação de serviços em trabalhos domésticos e restaurantes ou a venda de mercadorias em comércios e mercados, bem como atividades para a produção de bens e serviços industriais da construção civil e da produção industrial de processos.

Assim se entende melhor por que razão a maioria dos estudantes dos cursos técnicos integrados do IFSP-SRT afirma possuir rendas *per capita* de 0,5 até 1,5 salários mínimos (ver Tabelas 8 e 9).

Em síntese, os estudantes ingressos nos cursos técnicos integrados do IFSP-SRT nos anos de 2008 a 2015, têm em sua maioria, 14 anos, são maioritariamente do género masculino (56,13%), (sendo 46,87% do género feminino), provenientes da etnia branca (62,97%), parda (30,46%) e preta (6,57%), e possuem pais com baixas habilitações literárias, que desempenham profissões pouco qualificadas. Por essa razão, 61% dos inquiridos reconhece ter precisado de receber o auxílio financeiro fornecido pelo Programa de Assistência Estudantil (PAE), sendo para transporte, 48% para alimentação e 5% para moradia.

3.4.8 Tipos de trajetórias escolares realizadas no ensino fundamental, relação com a escola e com o trabalho escolar

Passando a analisar o conteúdo das respostas às questões abertas do questionário, começaremos por traçar o perfil dos alunos que escolheram frequentar os cursos médios integrados do IFSP-SRT, a partir das seguintes categorias: índice de reprovações no ensino fundamental; relação com o trabalho escolar no ensino fundamental, nomeadamente facilidades e dificuldades com as disciplinas, concretamente com as de matemática, física, química e valor que atribuem à escola.

O primeiro resultado que salientamos contraria os dados das pesquisas realizadas em Portugal (Gonçalves, 2009; Vilhena, 2010), pois estas constataram que grande parte dos alunos que procuram o ensino técnico se encontrava em iminente abandono escolar e apresentava reprovações ao longo de sua passagem pela escola. Ao invés desta realidade,

verificamos que os estudantes do IFSP-SRT são jovens com sucesso escolar, que se destacaram no ensino fundamental (98% dos jovens responderam que nunca tiveram reprovações) e sabiam onde queriam chegar no seu percurso escolar.

A sua relação com a escola e a importância que atribuem aos estudos não confirma, assim, o que autores portugueses afirmam: o ensino profissional ainda é socialmente estigmatizado e “associado a percursos de insucesso escolar” sendo uma opção para o cumprimento da escolaridade com perspectiva de empregabilidade (Almeida, 2009; Madeira, 2006; Santos & Moreira, 2016).

Visualizando na escola a possibilidade de virem a ter um futuro educacional e profissional diferente do caminho trilhado por seus pais, muitos alunos fazem uma associação direta entre a frequência da escola e a obtenção de um bom futuro profissional:

“[A escola] sempre foi importante para poder abrir portas e ter a possibilidade de um futuro melhor do que meus pais conseguiram” (Estudante do género feminino, pai com ensino fundamental completo e ocupação pedreiro; mãe com ensino fundamental incompleto e ocupação faxineira);

“[A escola] era a oportunidade que meus pais não tiveram” (Estudante do género masculino, pai nunca estudou e ocupação faxineiro; mãe com ensino fundamental incompleto e “dona de casa”);

“[A escola] tinha total importância, era o único caminho para ser alguém na vida e ter mais oportunidades que meus pais” (Estudante do género feminino, pai com ensino fundamental completo e ocupação operador de máquinas; mãe com ensino fundamental completo e ocupação autónoma).

A relação que os jovens estabelecem entre a escola e o futuro demonstra bem como acreditam que o diploma escolar está intimamente ligado as melhores oportunidades laborais e que só as conseguirão obter se alcançarem mais escolaridade que os seus pais.

“(...) sempre vi a escola como uma oportunidade de mudar de vida” (Estudante género feminino, pai com ensino técnico completo e ocupação pedreiro; mãe com ensino fundamental incompleto e com ocupação de auxiliar de serviços gerais);

“Desde sempre eu sabia que a escola era a única forma de mudar de vida com a minha família” (Estudante do género feminino, pai com ensino técnico completo e

ocupação supervisor de manutenção; e mãe com ensino fundamental incompleto e ocupação cozinheira);

“A escola era tudo, o único meio de uma possível ascensão social, (...) a minha grande esperança sempre foi a educação” (Estudante do género masculino, pai com ensino fundamental incompleto e ocupação pedreiro; mãe com ensino fundamental incompleto e ocupação ajudante de cozinha);

“(...) A escola representava a possibilidade de fuga da minha realidade humilde” (Estudante do género masculino, pai com ensino médio completo e ocupação motorista; mãe com ensino médio completo e ocupação de serviços gerais).

A crença na escola como meio fundamental de inclusão profissional, apresentada pela generalidade dos jovens, independentemente do género, reflete-se também no próprio percurso profissional que já se encontram a realizar, pois reconhecem que só conseguiram ter acesso a oportunidades de emprego por terem frequentado um curso:

“(...) sempre considerei o estudo, e consequentemente a escola, muito importante para conseguir um emprego” (Estudante do género feminino, pai com ensino superior completo e ocupação não preenchida; mãe com ensino fundamental incompleto, com ocupação de artesã);

“A escola é um enorme passo que tinha que ser dado para a minha vida profissional e para a construção do meu futuro” (Estudante do género masculino, pai com ensino superior completo e ocupação não preenchida; mãe com ensino fundamental incompleto e ocupação doméstica);

“(...) Só através da escola pude ingressar no mercado de trabalho (...)” (Estudante do género feminino, pai com ensino fundamental completo e ocupação pintor; mãe com ensino médio completo e ocupação comerciante).

As justificações destes jovens parecem, assim, ilustrar o paradigma da “escola de promessas”, materializado nas políticas educativas implementadas no Brasil a partir da década de 60 do século XX, que tinham como desígnio oferecer aos economicamente desfavorecidos a esperança de mobilidade social através da qualificação (Abrantes, 2003; Canário, 2005).

Mas as suas falas também parecem traduzir a incorporação de uma lógica que, “diante do carácter restritivo do mercado de trabalho na atualidade”, atribui aos indivíduos a responsabilidade de adquirir ou ampliar competências e habilidades para a

empregabilidade (Rummert & Alves, 2010, p. 516). Não surpreende, por isso, que (N. Alves & Rummert, 2012), na investigação realizada em Portugal e no Brasil, tenham concluído que os alunos brasileiros são os que mais acreditam no “mito do progresso individual” e na “ideologia meritocrática”, valores associados à expansão da escola de massas.

3.4.9 Facilidades e dificuldades com as cadeiras do ensino fundamental, em especial com as de matemática, física e química

A base nacional comum curricular (BNCC) define o conjunto de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica e estabelece para os anos finais, a aprendizagem dos conteúdos de língua portuguesa, matemática, ciências naturais, geografia, história, arte, educação física e língua estrangeira. A disciplina de ciências naturais, no último ano do ensino fundamental, contempla a iniciação à física e à química que são desenvolvidas separadamente no ensino médio.

Assim muitos estudantes apenas consideraram nos seus relatos a frequência da disciplina de ciências no ensino fundamental e emitiram opiniões acerca das aprendizagens em física e química recebidas no ensino técnico integrado do IFSP.

Ao serem questionados sobre o percurso escolar desenvolvido naquelas disciplinas, 53% indicaram que possuíam facilidades em Ciências Exatas, estando assim distribuídos: Matemática (32%), Química (12%) e Física (9%). Esse percentual poderá aumentar em 12%, caso seja considerado que no 9º ano do ensino fundamental, a base da Química e Física é ministrada na disciplina de Ciências. Já as maiores dificuldades em termos de percurso escolar estiveram centradas nas Ciências sociais e nas Línguas, totalizando 63% das respostas.

Apesar dos cursos do IFSP serem cursos na área das Ciências Exatas, é significativo que 30% dos estudantes tenham mencionado ter sentido dificuldades nessa área, estando estes distribuídos da seguinte forma: 12% em Matemática, 8% em Química e 8% em Física. Sendo que os cursos técnicos integrados em química e automação industrial possuem disciplinas técnicas e específicas em Química, Física e Matemática, estes resultados podem indicar que os estudantes terão procurado estes cursos mais como uma estratégia que lhes permitiria concluir o ensino médio e não tanto por possuírem uma vocação para vir a trabalhar nestas áreas profissionais.

3.5 Processo de escolha escolar realizado no final do ensino fundamental e motivos da escolha do IFSP-SRT

3.5.1 Processo de orientação para a escolha: a influência da família nas opções dos jovens

Os jovens com idades entre os 14 e 15 anos, no momento de transição do ensino fundamental (9º ano) para o ensino secundário, atravessam uma das fases de decisão mais relevante quanto ao seu percurso escolar, pois trata-se de um dos mais importantes e marcantes momentos de transição entre os ciclos escolares (Caranguejeiro, 2018). Conforme destacado na investigação de (Abrantes, 2003), o final de um ciclo escolar e início de outro implica mudanças e decisões que afetarão o futuro escolar e profissional de cada aluno.

O interesse dos jovens inquiridos pelo ensino técnico integrado no IFSP-SRT teve início exatamente nessa transição entre os ciclos escolares, pois ocorreu no último ano do ensino fundamental (9º ano). Ainda que habitualmente se considere que as escolhas dos jovens resultam de escolhas individuais e totalmente autónomas (Vieira, Melo, & Pappámikail, 2016), a verdade é que as pesquisas têm demonstrado que as opções dos jovens acabam por ser muito condicionadas pela família, amigos e professores (Abrantes, 2003; Vieira et al., 2016). Os estudantes do nosso estudo não fogem à regra, pois reconhecem que as suas famílias, principalmente as mães e irmãs, detiveram uma forte influência nas suas tomadas de decisão:

“Minha mãe, [foi muito importante]... ainda queria tentar pagar uma escola particular, porém não cabia no orçamento (...)” (Estudante do género feminino, mãe com ensino superior);

“[Conversei com] minha irmã e mãe, sobre as vantagens do curso técnico integrado e o ensino médio de qualidade que eu poderia ter” (Estudante do género feminino, mãe com ensino médio incompleto).

Se alguns estudantes afirmam que procuraram autonomamente informações específicas sobre os cursos para sustentarem melhor o seu processo de escolha, outros confessam que a sua falta de maturidade e o interesse exclusivo pelos conteúdos do ensino médio não justificaram a realização de pesquisas sobre os cursos, tendo sido suficientes o apoio e o incentivo que receberam da família para a sua decisão final.

Ainda assim, outros jovens apontam as visitas realizadas na instituição durante a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia como decisória para suas escolhas, devido à informação que ali puderam obter sobre a estrutura e os projetos de ensino, pesquisa e extensão que são desenvolvidos na instituição, o que realça a relevância que aqueles tipos de eventos poderão ter nos processos de decisão de jovens que não estão sensibilizados para procurar individualmente informação especializada sobre as ofertas de ensino disponíveis.

Por outro lado, alguns dos estudantes manifestam ter tido reservas e dúvidas no processo de escolha, revelando como a tradicional dicotomia entre uma educação voltada para o mercado de trabalho e outra para o prosseguimento dos estudos permanece presente nas representações de muitas famílias e pode condicionar as decisões relativamente ao futuro profissional:

“As conversas que tinha [com os meus pais] era se o ensino oferecido iria de fato me preparar para o vestibular ou para o mercado de trabalho e quais consequências eu teria com as minhas escolhas (...)” (Estudante do género feminino, mãe com ensino médio completo e pai com ensino técnico);

“[Discutia com os meus pais] quais os benefícios que teria em fazer o curso técnico ao invés de somente o ensino médio” (Estudante do género masculino, mãe com ensino fundamental incompleto e pai com ensino fundamental completo).

As justificações que os inquiridos dão para justificarem a escolha pelos cursos do IFSP-SRT permitem-nos perceber melhor esta questão. Vejamos como.

3.5.2 Razões para a escolha dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP-SRT

A impossibilidade de arcar com os custos de uma escola particular, dadas as baixas origens socioeconómicas, a busca por uma educação de qualidade, a “fuga” do ensino ofertado nas escolas estaduais e a vontade de ingressarem num curso superior, constituem os principais motivos elencados pelos inquiridos para terem optado pelos cursos técnicos do IFSP-SRT:

“Buscar um ensino público de melhor qualidade do que eu recebia na rede estadual” (Estudante do género feminino, pais com ensino superior incompleto);

“Era a oportunidade de cursar um ensino público e de qualidade. O foco sempre foi o ensino médio e não o técnico, pois minha mãe não teria condições de pagar uma escola particular” (Estudante do género feminino, mãe com ensino superior incompleto e pai com ensino técnico completo);

“(...) era a melhor opção pública de ensino (...), porém não visava o ensino técnico, e sim uma preparação melhor para o vestibular” (Estudante do género feminino, pais com ensino superior incompleto);

“Era o melhor ensino médio gratuito” (Estudante do género feminino, mãe com ensino médio completo; pai com ensino superior incompleto);

“Não tinha dinheiro para pagar um ensino médio em uma escola particular, e entre as públicas da cidade, o IFSP era a melhor opção. Claramente um ensino de qualidade superior ao Estado” (Estudante do género feminino, mãe com ensino superior completo).

As respostas dos estudantes revelam que o facto do curso técnico do IFSP lhes oferecer a possibilidade de frequentarem um ensino médio público e gratuito terá prevalecido sobre o eventual interesse que teriam em obter a formação técnica que o curso lhes proporcionariam, o que difere bastante dos resultados encontrados por (Madeira, 2006) na sua pesquisa realizada em Portugal.

O estudo de Madeira (2006) inserido na temática do ensino profissional pretendeu analisar os motivos pelos quais os jovens portugueses optavam por esta modalidade de ensino. Entre as razões apontadas pelos alunos para a realização desta escolha, os resultados indicaram que “o desejo de adquirir uma qualificação” que facilitasse a “inserção no mercado de trabalho” foi o que mais influenciou as escolhas dos jovens enveredarem para o ensino profissional (p. 140).

Já para a maioria dos alunos brasileiros inquiridos, a parte técnica da formação adquirida no IFSP parece ter assumido um papel secundário para a escolha pelo curso, pois a sua atenção parecia estar sobretudo centrada na obtenção de uma formação propedêutica que os preparasse para os vestibulares e lhes desse mais chances de aí serem aprovados para conseguirem entrar no ensino superior. Esta questão aparece de forma mais claramente referenciada pelos estudantes, na resposta à pergunta “Quando se matriculou no ensino médio integrado do IFSP-SRT o que planeava fazer?” (Gráfico 6, apresentado mais à frente neste trabalho).

Ainda assim, dezanove estudantes entre os cem inquiridos visualizaram nos cursos técnicos a possibilidade de adquirirem uma formação “com qualidade” que lhes assegurasse a entrada no mercado de trabalho. A tabela 12 apresenta, de forma sistematizada, as razões invocadas por estes jovens:

Tabela 12. Depoimentos dos estudantes que desejavam ingressar no mercado de trabalho para justificar a sua escolha pelos cursos do IFSP

<i>“Para ter uma formação para o mercado de trabalho”.</i>	Estudante do género feminino, mãe com ensino superior completo e pai com ensino fundamental completo.
<i>“Por maior qualidade no ensino e maiores chances de trabalho”.</i>	Estudante do género feminino, mãe com ensino fundamental completo e pai com ensino fundamental completo.
<i>“Pelo melhor nível de ensino e oportunidade melhor para conseguir emprego”.</i>	Estudante do género feminino, mãe com ensino médio completo e pai com ensino fundamental incompleto.
<i>“Rápida inserção no mercado de trabalho”.</i>	Estudante do género masculino, escolaridade da mãe não preenchida e pai com ensino superior completo.
<i>“Por que não podia pagar escola particular e era única opção de ensino de qualidade, e também pela garantia de um curso que me colocaria no mercado de trabalho”.</i>	Estudante do género masculino, mãe com ensino fundamental completo e pai com ensino médio completo.
<i>“Mercado de trabalho”.</i>	Estudante do género feminino, mãe com ensino fundamental completo e pai com ensino técnico.
<i>“Para ter mais oportunidades no mercado de trabalho, além da estrutura diferenciada”.</i>	Estudante do género masculino, mãe com ensino médio completo e pai com ensino fundamental incompleto.
<i>“Ter um ensino médio de qualidade junto com um curso técnico com a oportunidade de trabalhar na área após a conclusão do curso”.</i>	Estudante do género masculino, mãe com ensino superior completo e pai com ensino médio completo.
<i>“Para ter mais oportunidade no mercado de trabalho”.</i>	Estudante do género feminino e pais com ensino médio completo.
<i>“Para poder me profissionalizar e entrar no mercado de trabalho”.</i>	Estudante do género feminino, mãe com ensino fundamental completo e pai com ensino fundamental incompleto.
<i>“Pelo ensino de qualidade e adquirir uma profissão para ingressar no mercado de trabalho”.</i>	Estudante do género masculino, mãe com ensino fundamental completo e pai com ensino fundamental incompleto.
<i>“Para ter uma formação técnica que possibilitaria um emprego”.</i>	Estudante do género feminino, mãe com ensino fundamental incompleto e pai com ensino técnico.
<i>“Devido a qualidade de ensino e pelas oportunidades de mercado (de trabalho)”.</i>	Estudante do género masculino, pais com ensino técnico completo.

<i>“Pois o ensino profissionalizante é um aspecto a mais para o ingresso no mercado de trabalho”.</i>	Estudante do género masculino, mãe com ensino superior completo e pai com ensino médio completo.
<i>“Por conseguir cursar dois cursos ao mesmo tempo, e me tornar mais capacitado para uma oportunidade de emprego na área técnica”.</i>	Estudante do género feminino, mãe com ensino superior completo e pai com ensino superior incompleto.
<i>“Para adquirir e exercer uma profissão de melhor remuneração logo após sair do ensino médio”.</i>	Estudante do género feminino, pais com ensino fundamental completo.
<i>“Queria ter emprego”.</i>	Estudante do género feminino, mãe com ensino fundamental completo e pai com ensino técnico completo.
<i>“Qualificação para o mercado de trabalho”.</i>	Estudante do género masculino, mãe com ensino superior completo e pai com ensino médio incompleto.
<i>“Para ter a oportunidade de ter um diploma técnico para trabalhar, além de ser uma excelente escola de formação para vestibular”.</i>	Estudante do género masculino, mãe com ensino médio completo e pai com ensino fundamental incompleto.

3.5.3 A escolha pelo IFSP-SRT

As razões invocadas pelos jovens para terem optado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Sertãozinho confundem-se com os motivos pelos quais escolheram os cursos. A maioria revela, assim, que o principal motivo pela seleção desta instituição teve a ver com o facto de se tratar de uma instituição de ensino pública, gratuita, e de proporcionar um ensino médio com qualidade superior em comparação com as restantes escolas de Sertãozinho, que tanto lhes permitiria possuir uma formação técnica que possibilitava o ingresso no mundo do trabalho como lhes daria a oportunidade de se prepararem bem para os exames de entrada no ensino superior. Deste modo, a excelência do ensino e a qualificação dos professores³⁴ apareceram mencionadas em algumas falas destes jovens:

“Pela razão de ter um ensino médio de qualidade devido aos excelentes professores, sair com uma formação técnica e tudo isso sem precisar pagar, pois não tínhamos condições financeiras” (Estudante do género feminino, pais com ensino superior completo);

³⁴ Refira-se, a propósito, que mais de metade dos docentes do IFSP Campus Sertãozinho possui o grau de Doutor (cf. Relatório de Gestão do exercício de 2017 retirado de: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/85-assuntos/desenvolvimento-institucional/137-relatorio-de-gestao?start=1>)

“Escolhi o IFSP porque a escola estadual que estava era péssima e eu precisava sair de lá” (Estudante do género feminino, mãe com ensino superior completo e pai com ensino fundamental completo).

Entre os jovens socioeconomicamente desfavorecidos que não possuem recursos para frequentar escolas da rede de ensino privado, mas realizaram até à data percursos escolares com bons resultados académicos, a opção pelo IFSP parece então ser a solução que lhes garante o acesso a uma educação que sobressai, nos *rankings*, em comparação com a que é oferecida nas escolas estaduais³⁵:

“O IFSP estava melhor [no ranking do ENEM] que várias escolas particulares da cidade” (Estudante do género feminino, mãe com ensino médio completo e pai com ensino fundamental completo);

“Não podia pagar as [escolas] particulares, e entre as públicas, o IFSP apresentava uma qualidade de ensino muito superior³⁶(...)” (Estudante do género feminino, mãe com ensino superior).

Na verdade, a posição do IFSP-SRT no *ranking* de notas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) não será indiferente ao facto de tantos jovens percecionarem o IFSP como uma instituição “com qualidade” e de, por isso, a terem escolhido para nela estudar:

“Porque o IFSP era umas das mais faladas e estava sempre no topo do ranking nas pesquisas de qual a melhor instituição pública (...)” (Estudante do género masculino, mãe com ensino fundamental incompleto e pai com ensino superior completo);

³⁵ Entre 2011 e 2015, as notas atingidas pelo IFSP foram sempre superiores às notas atingidas pela melhor escola pública estadual classificada no ENEM, segundo o *Ranking* das duas melhores escolas públicas de Sertãozinho no ENEM. Retirado de:

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/11/mec-divulga-notas-do-enem-2011-por-escola.html>

<http://infograficos.oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ranking-das-escolas-no-enem-2012.html>

<http://g1.globo.com/educacao/enem/2013/enem-2013-medias-por-escola.html>

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/08/resultado-do-enem-2014-por-escola-e-divulgado-pelo-inep-veja-lista.html>

<http://especiais.g1.globo.com/educacao/enem/2015/enem-2015-medias-por-escola/>

³⁶ O Instituto Federal, entre as escolas da rede pública do concelho de Sertãozinho vem ocupando a primeira posição no *ranking* desde 2011. Em Sertãozinho, a única escola da rede federal é o IFSP, sendo as demais escolas participantes da rede estadual e da rede privada.

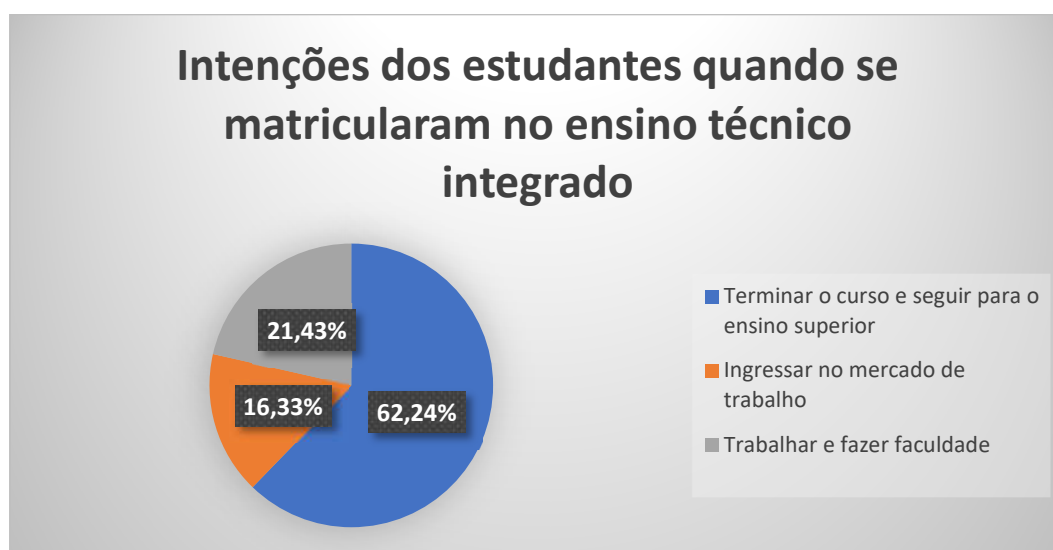
A análise da nuvem de palavras revela o predomínio das preocupações com a obtenção de uma educação de qualidade, o que demonstra como muitos jovens parecem estar atentos ao “mercado escolar”. No caso da região de Sertãozinho, as instituições de ensino ali existentes poderão parecer aparentemente iguais, mas estes dados demonstram que elas se tornam desigualmente atrativas de acordo com os recursos que disponibilizam para seus estudantes e da forma como estes consideram que aquelas poderão beneficiar os seus projetos de vida (Barroso, 2003).

3.5.4 Opiniões e expectativas relativamente aos cursos do IFSP-SRT

Neste estudo, procurou-se também entender quais as expectativas que os jovens tinham ao se matricularem nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP-Campus Sertãozinho, que aspirações escolares e/ou profissionais possuíam após o término do curso, se após a conclusão do curso seguiram o caminho planeado ou este se alterou por alguma razão, e que tipo de apreciações realizam sobre o curso (disciplinas, componente teórico/prática; estágio, carga horária, obrigatoriedade, desenvolvimento das atividades na empresa, aprendizagem).

Entre as 98 respostas recebidas à pergunta: “Quando se matriculou no ensino médio integrado do IFSP-SRT o que planeava fazer?”, 62,2% afirmaram “terminar o curso e seguir para o ensino superior”; 21,4% “trabalhar e fazer faculdade” e 16,3% “ingressar no mercado de trabalho”.

Gráfico 6. Intenções dos estudantes quando se matricularam no ensino técnico integrado



Ao serem questionados sobre as razões dessas aspirações, os jovens que pretendiam ingressar no ensino superior enalteceram a relação entre um curso superior e melhores oportunidades futuras no mercado de trabalho, o sonho em cursar um ensino superior uma vez que seus pais não tiveram oportunidade, e a pressão social pelo ingresso no ensino superior (Tabela 13):

Tabela 13. Respostas dos inquiridos que pretendiam terminar o curso e seguir para o ensino superior

Terminar o curso e seguir para o ensino superior	Inquiridos
<i>“Chance de mudar de vida (...)”.</i>	Estudante do gênero feminino, 22 anos.
<i>“Sempre achei que a faculdade iria me proporcionar uma melhor inserção no mercado de trabalho”.</i>	Estudante do gênero feminino, 21 anos.
<i>“(...) optei pelo ensino superior buscando uma melhor inserção no mercado de trabalho (...)”.</i>	Estudante do gênero feminino, 21 anos.
<i>“Para ter uma formação superior e poder me destacar no mercado de trabalho”.</i>	Estudante do gênero feminino, 24 anos.
<i>“Para poder trabalhar com o que realmente queria e ter um bom emprego”.</i>	Estudante do gênero masculino, 21 anos.
<i>“Tinha ideia de que a faculdade poderia me dar uma força a mais para melhorar de vida”.</i>	Estudante do gênero masculino, 22 anos.
<i>“Porque gostaria de ter o ensino superior, já que o mercado de trabalho é concorrido”.</i>	Estudante do gênero feminino, 24 anos.
<i>“Para ter melhores condições de trabalho”.</i>	Estudante do gênero feminino, 20 anos.
<i>“Acredito que um pouco por ser meu sonho e por incentivo familiar, e por outro por querer um emprego bom”.</i>	Estudante do gênero feminino, 24 anos.
<i>“Sempre foi um sonho, ainda mais pelo fato de que meus pais não cursaram ensino superior, o que tornou isso uma conquista tanto para mim quanto para eles”.</i>	Estudante do gênero feminino, 22 anos.
<i>“Pois era meu sonho ter um curso superior, meus pais não tiveram essa oportunidade e eu tive”.</i>	Estudante do gênero feminino, 19 anos.
<i>“Necessidade de se destacar no mercado de trabalho através do ensino superior para ajudar financeiramente minha família”.</i>	Estudante do gênero feminino, 24 anos.

<i>“Poder contribuir cientificamente e socialmente com a humanidade, ter carreira e melhores condições financeiras”.</i>	Estudante do género feminino, 24 anos.
<i>“Ter um diploma de curso superior”.</i>	Estudante do género masculino, 20 anos.
<i>“Por ser o que a sociedade pede, o que as pessoas esperam de você”.</i>	Estudante do género feminino, 25 anos.

As respostas dos estudantes vão ao encontro aos dados do último relatório da OCDE, no qual se evidencia que a educação superior no Brasil está relacionada com obtenção de melhores empregos (OCDE, 2019). Mas, para além disso, as suas afirmações parecem revelar como os desejos das suas próprias famílias e eventuais investimentos realizados no seu percurso escolar condicionam as suas aspirações.

Já os inquiridos que tinham como plano ingressar no mercado de trabalho e cursar um ensino superior afirmaram ter também o sonho de possuir um diploma do ensino superior, mas o facto de precisarem de obter um rendimento que lhes permitisse sustentarem-se e contribuir para as despesas familiares implicaria que estivessem a trabalhar enquanto estudavam (tabela 14).

Tabela 14. Respostas dos inquiridos que afirmaram pretenderem trabalhar e frequentar a faculdade ao mesmo tempo

Trabalhar e fazer faculdade	
<i>“Diante das minhas condições financeiras e vontade de fazer faculdade”.</i>	Estudante do género masculino, 20 anos.
<i>“Para poder me manter enquanto cursava o ensino superior”</i>	Estudante do género feminino, 25 anos.
<i>“Queria um ensino superior no currículo e também não tenho condições de apenas estudar”.</i>	Estudante do género masculino, 24 anos.
<i>“Meu planeamento era que como técnico eu teria mais chances, para conseguir uma oportunidade de trabalho na área, e já trabalhando conseguir recursos financeiros para realizar meu curso superior”.</i>	Estudante do género feminino, 25 anos.
<i>“Para exercer meu diploma e ter uma profissão futura”.</i>	Estudante do género feminino, 22 anos.

Todos aqueles que indicaram como propósito apenas seguir para o mercado de trabalho fundamentaram as suas respostas com as questões de natureza financeira, ou seja, com a necessidade de terem de trabalhar para auxiliar financeiramente a sua família (tabela 15).

Tabela 15. Respostas dos inquiridos que pretendiam ingressar no mercado de trabalho

Seguir para o mercado de trabalho	
<i>“Ajudar em casa, ou ao menos não pesar tanto nas contas de casa”.</i>	Estudante do género feminino, 25 anos.
<i>“Para ajudar em casa”.</i>	Estudante do género feminino, 24 anos.
<i>“Necessidades financeiras”.</i>	Estudante do género feminino, 24 anos.
<i>“Para ajudar nas despesas de casa, já com uma profissão específica, na qual eu teria prazer em trabalhar”.</i>	Estudante do género masculino, 23 anos.
<i>“Necessidade de ajudar em casa e pagar as minhas contas”.</i>	Estudante do género feminino, 22 anos.
<i>“Dificuldade financeira, eu gostaria de estar na Unicamp ou USP (...), porém estou feliz em como está sendo”.</i>	Estudante do género masculino, 23 anos.
<i>“Oportunidades apareceram e ingressei direto no mercado de trabalho”.</i>	Estudante do género masculino, 25 anos.

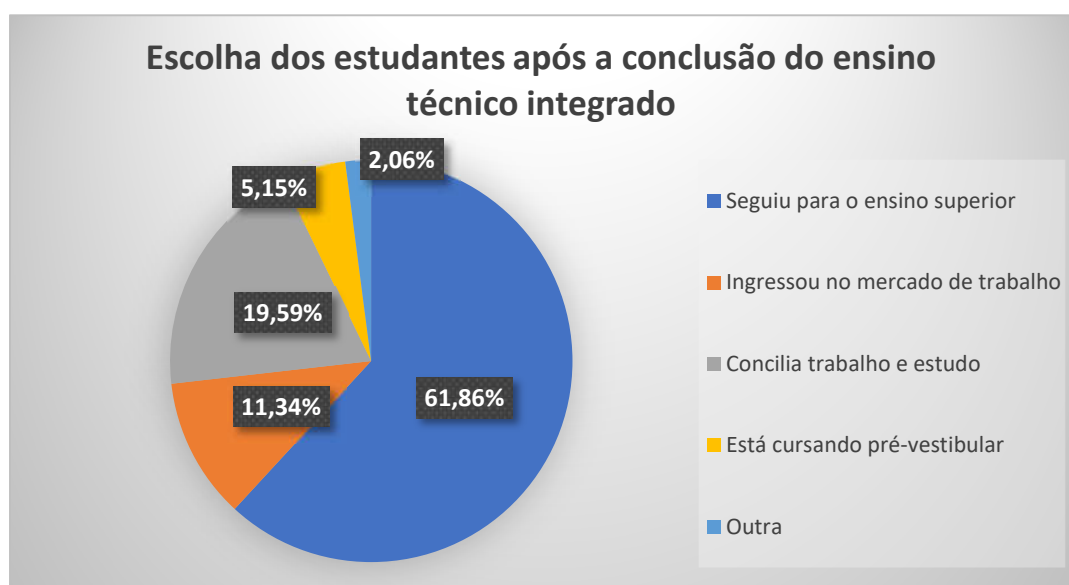
As expectativas iniciais dos jovens que frequentaram os cursos técnicos do IFSP-SRT estavam subdivididas entre aqueles que procuravam um ensino médio que os preparasse para o ingresso no ensino superior, os que tinham como propósito ingressar no mercado de trabalho após a conclusão do curso, e ainda aqueles que uniam a possibilidade de continuarem estudando e trabalhando.

Porém, 41,8% relataram que as suas intenções ao longo do percurso escolar no IFSP-SRT se alteraram, reconhecendo que as suas escolhas foram sendo amadurecidas e definidas durante o período de curso e principalmente após a conclusão do ensino técnico integrado.

Entre os principais motivos de alterações nas suas trajetórias, destacam-se, por um lado, a prioridade que passaram a atribuir à entrada no ensino superior e, por outro, o peso das dificuldades económicas familiares. Com efeito, ao compararmos as intenções dos

estudantes no início do curso técnico integrado no IFSP-SRT e na conclusão, compreendemos que as alterações nas escolhas iniciais ocorreram principalmente naqueles que tinham como objetivo inicial ingressar no mercado de trabalho - caindo de 16,33% para 11,34% - e entre aqueles que pretendiam seguir para o ensino superior, subindo de 62,24% para 67,01% (considerando nesta percentagem os estudantes que estão inscritos em cursos pré-vestibulares com o propósito de ingressarem em um curso superior).

Gráfico 7. Escolha dos estudantes após a conclusão do ensino técnico integrado



O facto de estes estudantes, na sua maioria socioeconomicamente desfavorecidos, optarem pelo prolongamento dos estudos e adiarem a entrada no mercado de trabalho, contraria os resultados do estudo apresentado por Zago (2006), mas subscorre, em contrapartida, as conclusões de alguns estudos recentes que demonstram que o aumento da procura pelo ensino superior está sendo “influenciada pelas preocupações dos indivíduos com a sua inserção profissional” (M. G. Alves, Alves, & Chaves, 2012, p. 101).

Na verdade, conforme afirma Marques (2010), a contribuição da educação superior, em termos individuais e coletivos, para o sucesso económico e social, quer seja em termos de crescimento económico, quer em termos de melhores remunerações é significativa e reconhecida pelos jovens (A. P. Marques, 2010).

Talvez seja por isso que os jovens brasileiros desta pesquisa, que exercem uma atividade profissional conjuntamente com as atividades do ensino superior por motivos de ordem económica, tal como, aliás, os jovens portugueses, são em número bem menos expressivo do que aqueles que se dedicam exclusivamente ao ensino superior (M. G. Alves et al., 2012).

Os motivos elencados por alguns dos estudantes para justificarem a alteração do percurso que haviam planeado inicialmente (desistindo da entrada no mercado de trabalho e procurando entrar no ensino superior), prende-se justamente com o desejo de pretenderem garantir o acesso a melhores oportunidades no mercado de trabalho:

“Porque apesar do técnico já abrir portas para o mercado de trabalho, não garante a real segurança necessária para os dias atuais” (Estudante do género feminino, 23 anos);

“Porque gostaria de ter o ensino superior, já que o mercado de trabalho é concorrido” (Estudante do género feminino, 24 anos).

Mas, para além disso, o apoio emocional que terão recebido da sua família terá sido muito relevante para sustentar as suas decisões finais, já que o baixo capital cultural dos progenitores destes jovens não os impediu de incentivarem os seus filhos ao prosseguimento dos estudos. Percebemos, assim, tal como (N. Alves & Rummert, 2012) afirmam, que é com a família e amigos que os jovens “estabelecem uma relação com o trabalho, a educação, a política e definem seus projetos socioprofissionais” (p. 18).

A importância que as famílias atualmente atribuem à escolaridade de nível superior, associada à construção de expectativas de ascensão social (Abrantes, 2003) transparece nas conversas que os estudantes tiveram com seus pais:

“Meus pais sempre sonharam que seus filhos fizessem o ensino superior” (Estudante do género feminino, 25 anos);

“[Meus pais aconselhavam] a seguir estudando, e depois de formada ir atrás de emprego”, pois o ensino superior seria “importante para minha vida profissional futuramente” (Estudante do género feminino, 27 anos).

Segundo Almeida (2009), “a resignificação do tempo passado permitida pela vivência da experiência de formação [parece então estar] sobretudo assente na

importância do valor do trabalho que lhes é incutida no processo de socialização familiar como algo de fundamental para que no futuro *eles sejam alguém*” (p. 69).

A dificuldade e a decepção que alguns sentiram após a conclusão do curso, por não terem conseguido obter emprego (“*Eu esperava terminar o ensino médio e logo conseguir um emprego, infelizmente não foi o que ocorreu*”; “*Não consegui um emprego na área como era planejado*”) por outro lado, em muito contribuirá para que os estudantes continuem a alimentar a ideia de que são os diplomas do ensino superior que lhes permitirão vir a obter um emprego qualificado (M. G. Alves et al., 2012).

3.5.5 Apreciações e julgamentos sobre a formação obtida no IFSP-SRT

Como vimos, parte dos estudantes alteraram as suas intenções iniciais quando concluíram os seus cursos. Procuramos perceber em que medida as mudanças de trajetórias relatadas pelos jovens estão associadas à sua apreciação global sobre a formação que tinham obtido no IFSP, tendo em conta o que Almeida (2009) afirma:

“As experiências vividas no espaço de transição podem ser por eles mais ou menos mobilizadas para justificar e consolidar as saídas para os seus percursos e as possibilidades de evolução em termos de projecções para o futuro ou podem ser mobilizadas como constrangimentos que formatam as antecipações do futuro e que os limitam a atitudes mais passivas e que os levam a resignificar de modo diverso o seu passado, permitindo dar ou não continuidade, coerência e sentido aos seus percursos” (p. 64-65).

As respostas dos jovens levam a supor que as suas escolhas finais terão sido condicionadas pelos constrangimentos que sentiram enquanto construíam a sua experiência de estudantes. Assim, para alguns, o número reduzido de aulas práticas nos laboratórios e a realização de um número reduzido de visitas técnicas às indústrias, afetaram a sua preparação para o mercado de trabalho, fazendo-os ponderar a possibilidade de ingressarem na universidade.

Um outro inquirido considera, por sua vez, que o curso prepara adequadamente os estudantes para o mercado de trabalho e para o ensino superior, estando o problema no facto de não haver empregos disponíveis nas áreas para as quais foram formados.

Vários estudantes, a propósito das dificuldades que sentiram para ingressar no mercado de trabalho, mencionaram justamente a “falta de experiência” e a “falta de oportunidades na área” como o principal problema dos cursos, tendo sugerido a constituição de parcerias entre o IFSP-SRT e empresas da região para o superar.

“Foi muito difícil. Fiquei mais de 2 (dois) anos procurando emprego por causa da falta de experiência” (Estudante do gênero feminino, 21 anos);

“A primeira dificuldade para ingressar é a experiência, ninguém te dá oportunidade” (Estudante do gênero feminino, 20 anos);

“[O difícil foi] conseguir uma vaga na área de formação” (Estudante do gênero feminino, 24 anos);

“Não encontrei trabalho na área e demorei bastante para encontrar o primeiro emprego já que não tinha experiência em carteira” (Estudante do gênero masculino, 21 anos).

Em contrapartida, os estudantes que viam na frequência da educação profissional o meio de ingressarem no ensino superior consideram que o problema destes cursos é valorizarem a componente técnica do curso e prepararem os estudantes para o mercado de trabalho e não para o ensino superior”, o que terá sido problemático para concretizarem os seus projetos de futuro:

“A grade [curricular] era ruim, pois priorizava o curso técnico e não a entrada no ensino superior” (Estudante do gênero masculino, 21 anos);

Para estes, *“a grade [curricular] mal estruturada e focada apenas no ensino técnico”, e “a reduzida carga horária de algumas disciplinas”* prejudicam a preparação dos estudantes para o vestibular.

Como afirmam alguns, *“(...) senti falta de matemática no último ano, isso na época me atrapalhou no Enem”* (Estudante do gênero feminino, 19 anos);

“(...) Senti que matérias que poderiam ajudar no ingresso ao ensino superior, como matemática, física, fizeram falta no meu último ano e senti o peso disso nas minhas aulas de exatas no ensino superior” (Estudante do gênero feminino, 23 anos);

“Pouca ênfase nas disciplinas do ensino médio, o que interfere no desempenho em vestibulares” (Estudante do gênero masculino, 21 anos);

“Acredito que a distribuição de matérias ao longo do curso poderia ser melhor aproveitada, principalmente nas essenciais para vestibulares, como física e matemática. Sobre as disciplinas técnicas, procurar realizar visitas técnicas às indústrias da região (...)” (Estudante do gênero masculino, 22 anos).

Há, no entanto, quem faça uma apreciação muito positiva sobre o tipo de formação proporcionada no IFSP-SRT, apresentando uma opinião oposta aos que consideram a estrutura curricular do curso problemática:

“Me senti mais preparado para o ensino superior, pois, resumidamente, não considero que tive uma quantidade suficiente de aulas práticas no curso para adquirir muita técnica profissional” (Estudante do gênero masculino, 19 anos);

“O curso é muito completo, o ensino é muito bom, as matérias possuem boa ementa, é bem estruturado no sentido de carga horária, não ficando pesado realizar o ensino. Automaticamente, com boa base e professores capacitados o ingresso no ensino superior acaba sendo muito facilitado, pois requer menos tempo de estudo em casa. Acredito que os rankings passados tenham demonstrado a qualidade do ensino. Sobre o mercado de trabalho, foi uma experiência incrível o estágio, pois me permitiu aprender muito sobre como me portar profissionalmente, e como é o dia-a-dia de uma fábrica. O diploma técnico tem muita importância no mercado de trabalho e permite trabalhar com boa remuneração mesmo em tempos de crise” (Estudante do gênero masculino, 21 anos).

A opinião positiva de alguns sobre a formação adquirida no IFSP é inclusivamente utilizada para justificar a facilidade com que se integraram na universidade e se adaptaram ao ritmo de estudo e trabalho, dada a proximidade que encontraram entre o ritmo das aulas, trabalhos, relatórios, seminários e atividades práticas realizadas:

“Senti facilidade quanto à dinâmica da universidade federal, pois se parece muito com o Instituto Federal” (Estudante do gênero masculino, 21 anos).

Apesar de críticos relativamente à estrutura curricular dos cursos técnicos do IFSP, alguns estudantes enaltecem outras dimensões do seu processo de formação, entre as quais se destacam a qualidade do ensino e a qualificação dos docentes. Estes jovens parecem subscrever a opinião de (M. Guimarães & Silva, 2010), para quem o sucesso das escolas da rede federal e a excelência e qualidade do ensino oferecido se devem à qualificação e condições de trabalho docente, bem como ao plano de carreira e incentivo de aperfeiçoamento profissional do seu quadro de servidores se comparada as escolas das redes estaduais, municipais e privadas.

Aliás, segundo alguns estudantes, o incentivo dos professores para prosseguirem os estudos, terá sido muito importante para a sua tomada de decisões:

“O professor X sempre conversava com a minha turma sobre vestibulares, fornecendo inclusive materiais/apostilas preparatórios para o vestibular” (Estudante do género masculino, 26 anos).

Para além do incentivo que receberam dos professores, outros estudantes valorizam os projetos de ensino, pesquisa e extensão que são desenvolvidos na instituição, a participação em seminários e congressos, as aprendizagens integradas e o acolhimento e dedicação dos servidores técnico-administrativos e terceirizados. O clima e o bom ambiente que se vive na escola foi ainda salientado por outros inquiridos:

“Os aspectos mais positivos se concentraram ao redor das oportunidades excelentes que tive ao longo desses quatro anos, as pessoas e professores maravilhosos que pude conhecer, conviver e ser orientado. Por exemplo: foi a partir do projeto de extensão Y que eu pude visitar escolas, ministrar palestras (...) frequentar congresso (...) pude ter um contato mais próximo com alguns professores e isso ajudou a melhorar meu rendimento como estudante, e também caráter. Vale ressaltar que as viagens, eventos, minicursos, visitas técnicas e palestras foram bastante edificantes e têm seu vasto valor. Outrossim, reduzido ou inexistente nível de violência verbal e física cotidiana na escola, o trabalho muito bem executado das funcionárias da limpeza para manter a escola limpa, sério, fazia muita diferença estar em um ambiente sem pichações e insalubre” (Estudante do género masculino, 19 anos).

Importa, por fim, voltar a fazer referência ao facto de alguns estudantes que realizaram um curso técnico integrado na área de ciências exatas (automação industrial ou química), terem confessado que as suas maiores dificuldades académicas no ensino básico se concentravam nas disciplinas de física, matemática e química. Provavelmente será a sua difícil relação com esta área do saber que terá motivado, no final da conclusão do curso técnico, a desistência de frequentarem cursos superiores na área das Ciências Exatas e a mudança para a área das Ciências Humanas.

“Da área de exatas, mudei para humanas” (Estudante do género feminino, 21 anos);

“No começo via o laboratório como algo interessante e possível para se trabalhar, no decorrer do curso percebi que não (...)” (Estudante do género feminino, 26 anos).

Se a relação mais ou menos bem sucedida com as disciplinas nucleares dos cursos terá tido influência na alteração das suas intenções iniciais, o tipo de experiência realizada durante o curso, ao participarem em projetos de ensino/pesquisa/extensão, também terá tido uma relevância digna de registro. Com efeito, entre todos os inquiridos que responderam o questionário, 37% participaram de projetos de ensino/pesquisa/extensão, e entre estes, a maioria afirmou que a participação naqueles projetos teve influência na sua opção de prosseguirem estudos de nível superior.

A frequência de um estágio supervisionado³⁷ constitui também um outro fator que terá tido peso nas escolhas de alguns jovens - *“mudei minha escolha de carreira profissional porque tive uma experiência no estágio que me fez mudar de ideia em relação a qual carreira seguir”* - dado fundamento ao que (Dias & Soares, 2012) já tinham notado: “as inserções em estágios são aspetos essenciais no direcionamento da futura carreira dos jovens” (p. 279).

3.5.6 A relevância do estágio supervisionado

Os alunos que integraram esta pesquisa foram questionados sobre as suas percepções acerca da carga horária do estágio, obrigatoriedade, desenvolvimento das atividades na empresa e aprendizagem, tendo sido ainda inquiridos sobre a importância da frequência do estágio na sua decisão após a conclusão do IFSP-SRT.

Quanto a obrigatoriedade, carga horária e o desenvolvimento das atividades, as opiniões dos jovens divergiram entre si. Alguns consideram a carga horária de 360 horas de estágio excessiva e não concordam com a sua obrigatoriedade, referindo a falta de vagas e a dificuldade para se conseguir estágio como um dos principais motivos para se repensar a obrigatoriedade referenciada no projeto pedagógico do curso:

³⁷Nos cursos técnicos integrados em automação industrial e química do Instituto Federal, campus Sertãozinho, o estágio profissional é obrigatório e deve ser realizado a partir do 3º ano do curso possuindo obrigatoriedade de 360 horas de realização das atividades de estágio, conforme resolução nº 915/2013 e 978/2013 (**Anexos IV e V**). Segundo a grade curricular do IFSP-SRT, o curso técnico em automação industrial integrado ao ensino médio tem a duração de quatro anos, uma carga horária total de 3335 horas distribuída entre os componentes curriculares obrigatórios do ensino médio e de formação técnica, acrescida do estágio supervisionado com a duração de 360 horas, totalizando 3673 horas, conforme (**Anexo VI**). Quanto ao curso técnico em química integrado ao ensino médio, a duração do curso é a mesma do curso técnico integrado em automação industrial, porém a carga horária é um pouco maior, totalizando 3723 horas, estando aí já incluídas os componentes curriculares do ensino médio e da formação técnica e as 360 horas do estágio supervisionado obrigatório, conforme (**Anexo VII**).

“O estágio como componente obrigatório é algo que deve ser reavaliado baseado nas condições em que o ensino é ofertado, se não tem vagas suficientes no mercado para absorver os estudantes, não é coerente que seja obrigatório” (Estudante do gênero masculino, 19 anos).

Por outro lado, há quem entenda que a carga horária estabelecida é suficiente, e que o estágio agrega muito conhecimento, tanto para quem quer seguir no mercado de trabalho quanto quem quer ir para o ensino superior, embora concorde que existe a real dificuldade em se conseguir uma vaga:

“O estágio possui boa carga horária, entretanto é difícil de conseguir (...) A experiência agregada com estágio auxilia muito tanto na faculdade como no mercado de trabalho, portanto seria legal que continuasse obrigatório desde que haja condições e vagas para os alunos conseguirem realizar” (Estudante do gênero masculino, 21 anos).

Mesmo entre os que não concordam com a obrigatoriedade de se realizar um estágio, muitos reconhecem que o estágio agregou valor à sua vida profissional e constitui um diferencial para inserção ao mercado de trabalho, unindo experiência e aprendizagens entre escola e empresa.

Assim, apenas para uma minoria dos entrevistados, o estágio é encarado como uma obrigação, podendo isto dever-se ao facto de estes jovens terem decidido ir para o ensino superior logo no início da frequência dos cursos técnicos.

A grande maioria, pelo contrário, enalteceu a frequência do estágio, afirmando que esta experiência é muito importante para sustentarem as suas escolhas e obterem certezas relativamente ao caminho profissional que pretendem seguir:

“É um momento decisivo onde você descobre se quer mesmo seguir na área ou não” (Estudante do gênero feminino, 21 anos).

Alguns terão tido experiências negativas no estágio, o que justificou terem alterado as suas opções iniciais:

“(...) enxerguei que apenas com o técnico ficaria muito limitado” (Estudante do gênero masculino, 27 anos);

“(...) o estágio me fez enxergar que não era aquilo que eu realmente queria” (Estudante do gênero feminino, 24 anos);

“(...) vi que não gostava da área” (Estudante do gênero masculino, 21 anos);

“Foi lá [no estágio] que eu percebi se queria ou não seguir nessa carreira. Trabalhando descobri que não gostava de fazer aquilo” (Estudante do gênero feminino, 25 anos).

Outros, em contrapartida, confirmaram a sua apetência para desenvolverem uma carreira profissional na área do curso, dado o balanço positivo que fazem sobre o seu estágio:

“ (...) eu fui contratada logo em seguida que acabei meu estágio e gostava demais da empresa e dos meus supervisores” (Estudante do gênero feminino, 27 anos);

“(...) colocando em prática (os conhecimentos aprendidos) me identifiquei mais com o curso” (Estudante do gênero feminino, 21 anos);

“(...) eu vi que aquilo era o que eu gostava, estar no laboratório era gratificante” (Estudante do gênero feminino, 20 anos);

“(...) influenciou na faculdade que escolhi” (Estudante do gênero masculino, 21 anos).

A Lei nº 11.788/2008, de 25 de setembro estabelece que é necessário que o estagiário tenha acompanhamento de um professor orientador de estágio na instituição de ensino e um supervisor na empresa concedente do estágio para certificar que as atividades desempenhadas estão sendo executadas na mesma área de curso em que o estudante está matriculado.

Porém, alguns jovens afirmam que a falta de supervisão do professor e da empresa concedente fizeram com que exercessem funções na empresa que não eram compatíveis com o curso:

“(...) quanto ao desenvolvimento das atividades durante esse período acho que seria mais proveitoso a instituição fazer checagens sobre as funções do estagiário na empresa, pois algumas vezes ele acaba sendo destinado a realizar tarefas não tão específicas do técnico” (Estudante do gênero feminino, 21 anos);

“Deveria ser melhor monitorado, apesar de supervisão, muitos alunos somente recebem a assinatura de alguém ou alguma empresa como se realmente tivesse efetuado” (Estudante do gênero feminino, 20 anos);

“O meu estágio foi ótimo, amei toda a experiência dentro da empresa, mas quando trocava experiências com meus amigos alguns não gostavam muito porque as

empresas 'faziam fazer coisas' que estavam fora do contrato” (Estudante do gênero feminino, 18 anos).

Sobre o pagamento de bolsa ou outra contraprestação acordada durante o período de estágio, a Lei nº 11.788/2008 em seu art. 12º cita a obrigatoriedade no que se refere a estágio não obrigatório:

Art. 12. O estagiário poderá receber bolsa ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, sendo compulsória a sua concessão, bem como a do auxílio-transporte, na hipótese de estágio não obrigatório.

Ora, a falta de recebimento de bolsas ou de benefícios para custear o transporte e alimentação durante o período dos estágios foi outro motivo de descontentamento e reclamação entre os jovens:

“Acho importante para formação educacional e pessoal, porém, a instituição deixa os alunos serem quase que escravizados, sem ganhar nada e trabalhar muito, pelo menos na minha época, meu estágio não conseguia pagar nem meu transporte para o local. As empresas abusam da mão-de- obra barata e a obrigatoriedade do estágio deixa o aluno sem escolha, ou trabalha como um escravo ou não se forma” (Estudante do gênero feminino, 21 anos);

“A única coisa que realmente agrega do estágio é a experiência na empresa, pois a obrigatoriedade aumenta a pressão no aluno, muita concorrência e a maioria dos alunos tem que gastar para ir trabalhar e sem remuneração” (Estudante do gênero feminino, 23 anos);

“Muito bom para o aprendizado técnico, mas faltou auxílio para transporte e alimentação” (Estudante do gênero masculino, 25 anos).

Estas questões apontadas pelos jovens recordam as origens socioeconômicas dos estudantes dos cursos técnicos do IFSP-SRT, e reforçam a ideia de que as políticas públicas educativas de facilitação do acesso à universidade poderão ter sido decisivas para muitos deles concretizarem o seu projeto de obterem um diploma de ensino superior.

3.5.7 O significado das políticas públicas educativas de facilitação do acesso ao ensino superior nos percursos escolares dos jovens

Entre 2008 e 2018, o número de jovens que frequenta a educação superior brasileira aumentou bastante, tendo passado de 11% em 2008 para 21% em 2018³⁸ (Education at a Glance 2019, OCDE).

O acréscimo do número de ingressos nos cursos de ensino superior no Brasil pode ser explicado pelas políticas públicas de facilitação do acesso ao ensino superior implementadas no país desde 2005, a partir da expansão da rede federal e de programas como o PROUNI, FIES e “Lei de Cotas”. Questionados sobre a influência dessas políticas no seu percurso escolar, 58% dos jovens que integraram este estudo reconheceram justamente que utilizaram essas políticas a seu favor:

“Sim, minha mãe sabia que eu teria o benefício da cota ao me colocar no instituto” (Estudante do género masculino, 22 anos);

“Muito, pois não sou de família com renda alta, e se não fosse por essas políticas jamais poderia sonhar com ensino superior” (Estudante do género masculino, 21 anos);

“Sim, mesmo que minha nota não necessitou da cota, eu contei com isso, pois me senti despreparada para concorrer com alunos do ensino privado” (Estudante do género feminino, 25 anos);

“Sim, pois sem o PROUNI eu não estaria na graduação” (Estudante do género feminino, 23 anos);

“Sim, ingressei na universidade pública pela lei de cotas” (Estudante do género feminino, 21 anos).

³⁸ Apesar deste aumento, dados recentes da OCDE mostram que o Brasil está situado entre os países que possuem as mais baixas taxas de realização do ensino superior, situando-se esta nos 39% (OCDE, 2019).

Gráfico 8. As políticas públicas de facilitação e acesso ao ensino superior tiveram influência em sua escolha?



Curiosamente, mesmo todos os que afirmaram não ter recorrido a estas políticas consideram-nas muito importantes, pois entendem que são elas que possibilitam a muitos estudantes historicamente excluídos da universidade a entrada no ensino superior.

3.6 O diferencial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia relativamente às outras instituições de ensino

Questionados sobre qual seria o diferencial do Instituto Federal perante as demais escolas, os alunos enalteciram, uma vez mais, a qualidade do ensino, a qualificação dos professores, a forma como o ensino se encontra organizado e a preparação que obtêm para poder entrar num curso superior:

“No IFSP as oportunidades são maiores. Nas demais escolas não existem bolsas de iniciação científica, projetos de extensão, oportunidade de oferecer/receber monitorias, sem contar a excelente infraestrutura do prédio. Não deixando de fora a excelente formação dos professores e todos que trabalham para que o ensino seja de qualidade” (Estudante do gênero feminino, 22 anos);

“O IFSP é diferencial em tudo, pelo ambiente muito acolhedor, as pessoas sempre estão ali pra você, elas são verdadeiras, e sempre te ajudam, o IFSP é mais que uma escola, é uma família, aconchegadora (...)” (Estudante do gênero feminino, 19 anos);

“Proximidade com professores que também fazem ou publicaram pesquisas, assim o aluno se sente mais próximo do ambiente acadêmico das universidades” (Estudante do gênero masculino, 22 anos);

“Na minha concepção o maior diferencial é a equipe, a dedicação dos docentes em tudo, formas diferenciadas de trabalhar um mesmo assunto, isso fazia eu como aluno querer me dedicar mais. Eu me sentia muito acolhida dentro da escola, tenho muito orgulho de falar que estudei lá” (Estudante do gênero feminino, 25 anos);

“Ter professores que tenham boas condições de trabalho (espaço físico e remuneração). Isso, inevitavelmente, reflete na sala de aula” (Estudante do gênero feminino, 24 anos);

“TUDO, estrutura, corpo docente, técnicos administrativos, laboratórios, sala de aulas, recursos, espaço físico, funcionários terceirizados, limpeza, organização, oportunidade de fazer pesquisa, ensino, extensão, viajar, participar de congresso” (Estudante do gênero masculino, 21 anos);

“O diferencial é a gente ter um ensino médio com oportunidades parecidas com as do ensino superior, em um ensino médio, onde a gente pode fazer iniciação científica, participar de projetos de extensão e vários congressos, que acrescentam muito no aprendizado” (Estudante do gênero feminino, 20 anos);

“O IFSP, hoje em dia, fornece um ensino público de qualidade diferenciado, ampliando as perspectivas de quem ingressa na instituição. Para além de inserir no mercado de trabalho, o ensino do IFSP abre as portas para muitas outras oportunidades, fornecendo diversas experiências culturais e técnicas. Frente ao desmonte do atual governo brasileiro, o IFSP é uma luz no fim do túnel para muitas pessoas e grupos que são afetados diariamente com a falta/desmonte de políticas públicas” (Estudante do gênero masculino, 23 anos).

3.7 Objetivos para o futuro

Procurámos, por último, perceber quais os projectos e aspirações relativamente ao futuro têm estes jovens. Se, para alguns, a continuidade do percurso é clara, para outros pode surgir “na sequência da sucessão de oportunidades que atravessam os seus caminhos” (Almeida, 2009, p. 68), podendo, assim, admitir-se que nem todos estejam certos quanto ao que pretendem vir a conseguir. No entanto, todos os inquiridos pareceram determinados nos seus projetos de futuro académico e profissional.

Assim, vários estudantes que atualmente se encontram no ensino superior, afirmaram que pretendem concluir o seu curso e só depois ingressar no mercado de trabalho:

“Formar-me na universidade e seguir no mercado de trabalho” (Estudante do género masculino, 22 anos);

“Conseguir me formar na faculdade e entrar no mercado de trabalho” (Estudante do género feminino, 20 anos);

“Me formar (...) e conseguir um bom emprego” (Estudante do género masculino, 21 anos);

“Concluir o ensino superior e trabalhar na área” (Estudante do género masculino, 25 anos);

“(Pegar) o meu diploma da graduação e ingressar no mercado de trabalho” (Estudante do género feminino, 22 anos);

“Terminar a graduação e ir para o mercado de trabalho, daqui há alguns anos quero tentar um mestrado pra num futuro mais distante seguir a carreira acadêmica” (Estudante do género masculino, 23 anos).

Muitos sinalizaram ainda como propósito seguir uma carreira acadêmica, realizarem cursos de pós-graduação (mestrado, doutorado) e trabalharem em instituições de ensino como professores, ministrando aulas e fazendo pesquisas.

“Meus objetivos consistem em desenvolver-me na carreira acadêmica, na minha área” (Estudante do género masculino, 23 anos);

“Pós-graduação e carreira acadêmica” (Estudante do género masculino, 26 anos);

“Pretendo seguir carreira acadêmica, e dar aula em universidade pública ou em um IF” (Estudante do género feminino, 21 anos);

“Concluir a licenciatura e fazer mestrado e doutorado” (Estudante do género feminino, 24 anos);

“Finalizar a graduação em licenciatura e ingressar futuramente em um mestrado e doutorado, especialização em algumas áreas de ensino” (Estudante do género feminino, 23 anos);

“Pretendo cursar pós graduação e mestrado na minha área atual” (Estudante do gênero feminino, 22 anos);

“Fazer uma pós, doutorado e mestrado” (Estudante do gênero feminino, 23 anos);

“Me formar no ensino superior, realizar um mestrado e poder atuar na área que eu sempre sonhei, a educação” (Estudante do gênero feminino, 19 anos);

“Terminar minha pós-graduação (...) no nível de doutorado acadêmico e dar aulas em instituições de ensino técnicos ou superior” (Estudante do gênero feminino, 25 anos).

“Concluir a graduação, fazer mestrado, doutorado e se conseguir uma bolsa fazer um intercâmbio para me aprofundar ainda mais [na área]” (Estudante do gênero masculino, 19 anos);

“Seguir com pesquisa e desenvolvimento” (Estudante do gênero masculino, 22 anos).

Alguns dos jovens inquiridos estão, atualmente, a frequentar cursinhos para virem a ingressar no ensino superior, sendo esse o seu maior desejo.

“Continuar estudando no cursinho e prestar os vestibulares no final do ano para conseguir ingressar em uma faculdade” (Estudante do gênero masculino, 19 anos);

“Meu maior objetivo atualmente é passar no vestibular” (Estudante do gênero feminino, 22 anos);

“O ingresso no Ensino Superior” (Estudante do gênero feminino, 21 anos);

“Passar no vestibular” (Estudante do gênero feminino, 20 anos);

“Cursar a faculdade desejada” (Estudante do gênero masculino, 19 anos);

Já entre os que se encontram no mercado de trabalho, alguns pretendem voltar a estudar, enquanto outros pretendem continuar a trabalhar dedicadamente na área para obterem sucesso e reconhecimento profissional.

“Voltar a estudar” (Estudante do género feminino, 22 anos);

“Continuar trabalhando na área e me aperfeiçoando” (Estudante do género masculino, 25 anos);

“Me especializar na área que estou” (Estudante do género feminino, 25 anos);

“Crescer profissionalmente na minha área de atuação” (Estudante do género masculino, 24 anos);

“Trabalhar e conseguir um futuro de sucesso” (Estudante do género masculino, 25 anos);

Para Leccardi (2005) “o futuro é o espaço para a construção de um projeto de vida e, ao mesmo tempo, para a definição de si” (p.36). No caso destes estudantes, tudo parece indicar que a sua definição de si se encontra em sólida construção e parece passar, essencialmente, pelo prosseguimento de estudos de nível superior.

4. Conclusões

Este estudo procurou entender quais as motivações subjacentes às escolhas dos estudantes que se matricularam nos cursos técnicos integrados em Automação Industrial e Química do Instituto Federal de São Paulo, Campus Sertãozinho (IFSP-SRT), entre 2008 e 2015. Desde que foi constituída a primeira turma destes cursos decorreram dez anos, mas até à data a Instituição não possui dados sobre os percursos que esses estudantes seguiram após concluírem os seus cursos. Desconhece-se, portanto, em que medida tem contribuído para potenciar o acesso ao ensino superior por parte das minorias sociais e étnicas, objetivo político subjacente à sua constituição.

Este trabalho começou por traçar o perfil, as expectativas e o percurso profissional destes estudantes. Como se encontra em preparação a alteração do plano curricular, perfil de formação e estágio profissional destes cursos, espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para fundamentar as decisões que irão ser tomadas a este nível.

Com efeito, apesar de não termos conseguido obter uma amostra estatisticamente representativa do universo dos estudantes do IFSP-SRT, o estudo exploratório que realizámos deu-nos pistas relevantes para identificarmos o perfil sociodemográfico e económico destes estudantes, e possibilitou-nos conhecer os seus trajetos anteriores de escolarização, as suas perspetivas para o futuro, as razões pelas quais escolheram esta instituição, bem como as suas opiniões sobre a formação que aí obtiveram.

O Instituto Federal de Sertãozinho, acolheu nos últimos anos, estudantes com percursos escolares bem sucedidos, realizados em escolas públicas. Estes jovens desenvolveram uma relação positiva com a escola, apesar de serem oriundos de grupos sociais com baixa renda e baixos níveis de escolaridade. Na sua maioria estudantes do género masculino, concluíram os cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP-SRT no tempo esperado.

Projetando no sistema escolar todas as suas expectativas de ascensão social, visualizaram nos cursos integrados do IFSP-SRT a sua oportunidade para conseguirem aceder a um futuro melhor do que os seus pais. Estes dados contrariam a ideia, veiculada na década de 80 do século XX, que as Escolas Federais se destinavam aos “alunos mais abastados”, oriundos de escolas particulares, sendo estas, escolas de elite destinadas a preparar os alunos para os “vestibulares mais concorridos do ensino superior” (C. M. Castro, 2005).

Os estudantes que inquirimos não pertencem à elite e são oriundos de escolas públicas, mas na sua maioria, procuraram estes cursos como propósito claro de poderem obter um ensino propedêutico de qualidade que os auxiliasse a realizar com sucesso as provas vestibulares para o ensino superior. O medo e a insegurança de não prosperarem na vida profissional, aliada à ideia de que é prolongando a escolaridade que terão melhores oportunidades de emprego, parecem ser a razão que leva estes estudantes a porem em xeque o valor do diploma da educação profissional e optarem pela continuidade dos estudos em nível superior (M. G. Alves et al., 2012).

Com efeito, foi apenas uma reduzida minoria que afirmou ter escolhido estes cursos para poderem ter uma qualificação que lhes facilitasse o acesso ao mercado de trabalho, sendo a necessidade de contribuir para as despesas financeiras em casa, a principal razão para pretenderem começar a trabalhar rapidamente.

Embora alguns estudantes tenham realizado apreciações negativas sobre o plano curricular e as condições em que os estágios são realizados, a maioria enalteceu a qualidade dos professores e do ensino proporcionado nos cursos do IFSP-SRT e reconheceu que a frequência do estágio em regime obrigatório foi decisiva para a sua tomada de decisão final quanto ao rumo a seguir após a conclusão da formação média.

Para muitos estudantes, a classificação do IFSP-SRT no *ranking* do Enem constitui um indicador da qualidade do ensino oferecida por esta instituição em comparação com outras escolas públicas e particulares da cidade, e foi por eles utilizada para fundamentarem as suas decisões. No entanto, mais relevante que este *ranking* no processo de escolhas, parecem ser as opiniões da família, nomeadamente das mães, os seus incentivos e as expectativas que estas depositam no ensino superior como meio de garantir aos descendentes um futuro profissional promissor.

A maioria dos estudantes manteve as aspirações iniciais que possuía quando ingressou no IFSP e conseguiu atingir os seus propósitos, pois conseguiu ingressar num curso superior, mas para muitos deles tal só foi possível devido à “Lei de Cotas”.

Com efeito, os estudantes reconhecem a importância das políticas públicas de promoção do acesso ao ensino superior e consideram que estas são essenciais para os jovens economicamente desfavorecidos terem a oportunidade de prosseguirem os estudos.

Pode-se, assim, concluir, em síntese, que a implementação dos Institutos Federais, concretamente do Instituto Federal de São Paulo, Campus Sertãozinho, enquanto “política de facilitação do acesso das minorias” à universidade, associada à “Política de Cotas”,

constitui uma medida que contribui para a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2003). *Os Sentidos da Escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade* (1 ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Almeida, M. S. (2009). Jovens, percursos e transições entre a escola regular e o mundo do trabalho: formas e temporalidades identitárias e mundos vividos da formação profissional. In *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea* (pp. 63-72). Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE).
- Alves, M. G., Alves, N., & Chaves, M. (2012). Inserção profissional e razões de ingresso e reingresso no ensino superior: um ponto de partida para uma temática em aberto. *Sociologia, Problemas e Práticas [Online]*, 69, 99-118.
- Alves, N., & Rummert, S. M. (2012). A "fé" na educação e a adesão às competências individuais "prescritas". *Sociologia da Educação: Revista Luso-Brasileira*, 3(5), 5-31.
- Anjos, H. V. M. (2013). *A opção pelo ensino médio integrado: o caso dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas Gerais - Campus Salinas*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília. Retrieved from <http://repositorio.unb.br/handle/10482/15054>
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans. 4 ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2003). A "escolha da escola" como processo de regulação: integração ou selecção social? In J. Barroso (Ed.), *A escola pública: regulação, desregulação, privatização* (1ª ed., pp. 79-109). Porto: ASA.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26, 725-751.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar sociológico"*. Porto: Porto Editora.
- Caranguejeiro, J. F. V. (2018). *Desenhando o futuro - Um estudo de caso sobre as necessidades e perspectivas de orientação vocacional dirigida aos alunos do ensino secundário*. Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10071/17825>
- Carvalho, M. M. d., & Waltenberg, F. D. (2015). Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior no Brasil: uma comparação entre 2003 e 2013.

- Economia Aplicada*, 19(2), 369-396. doi:<https://doi.org/10.1590/1413-8050/ea124777>
- Castro, C. M. (2005). Educação técnica: a crônica de um casamento turbulento. In C. Brock & S. Schwartzman (Eds.), *Os desafios da educação no Brasil* (pp. 149-174). doi:<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/5tecnico.pdf>
- Castro, J. A. (2009). Evolução e desigualdade na educação brasileira. *Educação & Sociedade*, 30(108), 673-697. doi:<https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300003>
- Ciavatta, M. (2012). A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In G. Frigotto, M. Ciavatta, & M. Ramos (Eds.), *Ensino médio integrado: concepção e contradições* (3 ed., pp. 83-106). São Paulo: Cortez.
- Corsetti, B., & Vieira, L. O. d. C. (2015). Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio (1996-2013). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, 31(2), 371-390. doi:<https://doi.org/10.21573/vol31n22015.61733>
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2ª edição ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2013). *Pesquisa de Métodos Mistos* (M. França, Trans. 2ª ePub ed.). Porto Alegre: Penso.
- Cunha, L. A. (2005). *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. (ePub) (2 ed.). São Paulo: Unesp.
- Dias, M. S. d. L., & Soares, D. H. P. (2012). A escolha profissional no direcionamento da carreira dos universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(2), 272-283. doi:<https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000200002>
- Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de pesquisa*, 119, 29-45.
- Feital, M. L. (2011). *Trabalho ou ensino superior? A educação profissional técnica integrada de nível médio do IF-Sudeste MG/JF e as escolhas do concluintes*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. Retrieved from <http://www.estacio.br/mestradoedoutorado/docs/dissertacao-mestrado/Maximo-Leon-Feital-completa.pdf>
- Frighetto, F. A. F. (2018). *Os desafios da eficácia e o problema da evasão na formação técnica: um estudo sobre o IFSP Sertãozinho/SP*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

- Frigotto, G. (2010). A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In J. Moll (Ed.), *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades* (pp. 25-41). Porto Alegre: Artmed.
- Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (2012). A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In G. Frigotto, M. Ciavatta, & M. Ramos (Eds.), *Ensino médio integrado: concepção e contradições* (3 ed., pp. 21-56). São Paulo: Cortez.
- Gonçalves, M. A. F. (2009). *Escolhas Escolares: entre o insucesso e o abandono. Estudo de caso numa escola profissional agrícola*. Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10071/2447>
- Grácio, S. (1997). *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*. Lisboa: Educa.
- Guimarães, D. T. (Ed.) (2010) *Dicionário Técnico Jurídico* (13 ed.). São Paulo: Rideel.
- Guimarães, M., & Silva, M. C. M. (2010). As políticas de educação tecnológica para o Brasil do século XXI: reflexos e considerações do Sinasefe. In J. Moll (Ed.), *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades* (pp. 244-252). Porto Alegre: Artmed.
- Gusmão, C. A. (2016). *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: a perda do caráter profissionalizante?* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília. Retrieved from <http://repositorio.unb.br/handle/10482/20249>
- Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (2 ed.). Lisboa: Sílabo.
- Höfling, E. M. (2001). Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos CEDES*, 21(55), 30-41. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>
- Krawczyk, N. (2011). Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, 41, 752-769.
- Kuenzer, A. Z. (2002). Primeira Parte. In A. Z. Kuenzer (Ed.), *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho* (3 ed., pp. 25-90). São Paulo: Cortez.
- Lamas, M. (2013). La antropología feminista y la categoría "género". In M. Lamas (Ed.), *El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (4ª ed., pp. 97-125). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Leccardi, C. (2005). Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. *Tempo social*, 17(2), 35-57. doi:<https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000200003>
- Libanêo, J. C., Oliveira, J. F. d., & Toschi, M. S. (2017). *Educação escolar [livro eletrônico]: políticas, estrutura e organização* (1ª ePub ed.). São Paulo: Cortez.
- Madeira, M. H. (2006). Ensino Profissional de Jovens: um percurso escolar diferente para a (re)construção de projectos de vida. *Revista Lusófona de Educação*, 7(7), 121-141.
- Manfredi, S. M. (2002). *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Manfredi, S. M. (2017). *Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história*. Jundiaí: Paco editorial (ePub).
- Marques, A. P. (2010). Perspectivar a inserção profissional de graduados no contexto internacional. In M. G. Alves & A. P. Marques (Eds.), *Inserção profissional de graduados em Portugal: (re)configurações teóricas e empíricas* (pp. 13-30). Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- Marques, L. O. (2012). *A implementação da Reforma da Educação Profissional no CEFET/SP - Unidade de Sertãozinho*. (Dissertação de Mestrado). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto. Retrieved from <http://dissertacoes.mestrado.mouralacerda.edu.br/dissertacao?id=9/-A-implementa%E7%E3o-da-Reforma-da-Educa%E7%E3o-Profissional-no-CEFET-SP---Unidade-de--Sert%E3ozinho>
- Matias, C. R. (2004). *Reforma da educação profissional: implicações na Unidade-Sertãozinho do CEFET-SP*. (Dissertação de Mestrado). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto.
- Moura, D. H. (2010a). A Relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. *Educação & Sociedade*, 31, 875-894.
- Moura, D. H. (2010b). Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In J. Moll (Ed.), *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades* (pp. 58-79). Porto Alegre: Artmed.
- Moura, D. H. (2013). Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *Educação e Pesquisa*, 39, 705-720.

- Oliveira, A. P. S. (2012). *Projetos de vida e expectativas sociais dos jovens à saída do secundário - um estudo de caso numa escola secundária*. Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10071/7820>
- Oliveira, R. P., & Araujo, G. C. (2005). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, 5-23.
- Pacheco, E., & Ristoff, D. I. (2004). *Educação superior: democratizando o acesso*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Retrieved from <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/Educa%C3%A7%C3%A3o+superior+democratizando+o+acesso/55de1414-1620-4b62-bdea-595ee7a32c2e?version=1.2>
- Padilha, A. M. L., & Oliveira, I. M. (2013). Inclusão escolar, diversidade e desigualdades sociais. In A. M. L. Padilha & I. M. Oliveira (Eds.), *Educação para todos: as muitas faces da inclusão escolar* (pp. 17-58). Campinas: Papirus.
- Pochmann, M., & Ferreira, E. B. (2016). ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E IGUALDADE NO EXERCÍCIO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: EMBATES DO INÍCIO DO SÉCULO XXI. *Educação & Sociedade*, 37, 1241-1267.
- Ramos, M. (2010). Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In J. Moll (Ed.), *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades* (pp. 42-57). Porto Alegre: Artmed.
- Ramos, M. (2012). Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In G. Frigotto, M. Ciavatta, & M. Ramos (Eds.), *Ensino médio integrado: concepção e contradições* (3 ed., pp. 107-128). São Paulo: Cortez.
- Romanelli, G. (2000). Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos - O estudante-trabalhador. In M. A. Nogueira, G. Romanelli, & N. Zago (Eds.), *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* (pp. 99-124). Petrópolis: Vozes.
- Rummert, S. M., & Alves, N. (2010). Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. *Revista Brasileira de Educação*, 15, 511-528. doi:<https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000300009>

- Salata, A. (2018). Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? *Tempo Social*, 30(2), 219-253. doi:<https://dx.doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.125482>
- Santos, M., & Moreira, D. (2016). O Ensino Profissional: motivações e expectativas dos alunos de uma escola profissional. In *Atas do XIII Congresso SPCE: Fronteiras, diálogos e transições na educação* (pp. 1325-1333). Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.
- Saviani, D. (2005). A política educacional no Brasil. In M. Stephanou & M. H. C. Bastos (Eds.), *Histórias e Memórias da Educação no Brasil Vol III – Século XX* [Edição Digital] (pp. 29-38).
- Sebastião, J. (1998). Os dilemas da escolaridade. In J. M. L. Viegas & A. F. Costa (Eds.), *Portugal, que modernidade?* (2 ed., pp. 311-328). Oeiras: Celta.
- Silva, M. A. (2016). *Educação profissionalizante, movimento de educação para todos, decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04: as coincidências esperadas* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. Retrieved from <http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20%20MARIA%20ALINE%20DA%20SILVA.pdf>
- Sparta, M., & Gomes, W. B. (2005). Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional* 6(2), 45-53. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902005000200005
- Torres, L. (2013). Percursos formativos e transições profissionais: o caso dos diplomados em formação, trabalho e recursos humanos da Universidade do Minho. In *Atas do VI Seminário Luso-Brasileiro: Educação, trabalho e movimentos sociais - das políticas às lógicas de ação* (pp. 437-450). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Trevisol, J. V., & Nierotka, R. L. (2016). Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. *Revista Katálisis*, 19(1), 22-32. doi:<https://dx.doi.org/10.1590/1414-49802016.00100003>
- Vieira, M. M., Melo, M. B. P. e., & Pappámikail, L. (2016). Da fabricação das escolhas escolares aos recursos informativos de suporte: o discurso adolescente em análise. *Educação e Pesquisa*, 42, 1015-1029. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201605142200>

- Vilhena, C. T. R. R. S. (2010). *As expectativas profissionais dos jovens inseridos em percursos escolares alternativos*. Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10071/3871>
- Vinuto, J. (2014). A Amostragem em Bola de Neve na Pesquisa Qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, 22(44), 203-220.
- Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 226-237.

Legislação Consultada

- Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
- Decreto nº 7.566/1909, de 23 de setembro. Cria nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 6975. Rio de Janeiro, RJ: 26 set. 1909. Retrieved from: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf
- Decreto nº 2.208/1997, de 17 de abril. Regulamenta o par. 2 do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004). *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 7760. Brasília, DF: 18 abr. 1997. Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm
- Decreto s/n*, de 18 de janeiro de 1999. Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo – CEFET/SP, e dá outras providências. Retrieved from: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/1999/decreto-49212-18-janeiro-1999-596925-publicacaooriginal-120055-pe.html>
- Decreto nº 5.154/2004, de 23 de julho. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 18. Rio de Janeiro, RJ: 26 jul. 2004. Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm

Decreto Lei nº 4.073/1942, de 30 de janeiro. Lei Orgânica do Ensino Industrial. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 1997. Rio de Janeiro, RJ: 09 fev. 1942. Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm

Decreto Lei nº 4.127/1942, de 25 de fevereiro. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 2957. Rio de Janeiro, RJ: 27 fev. 1942. Retrieved from: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto Lei nº 6.141/1943, de 28 de dezembro. Lei Orgânica do Ensino Comercial. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 19217. Rio de Janeiro, RJ: 31 dez. 1943. (Retificação em 06 jan. 1944. Seção 1, p. 209.) Retrieved from: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto Lei nº 9.613/1946, de 20 de agosto. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 12019. Rio de Janeiro, RJ: 23 ago. 1946. Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm

Emenda Constitucional nº 14/1996, de 12 de setembro. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: 13 set. 1996. Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm

Emenda Constitucional nº 59/2009, de 11 de novembro. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: 12 nov. 2009. Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm

Lei nº 378/1937, de 13 de janeiro. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. *Diário Oficial da União*. Seção 1, p. 1210. Brasília, DF: 15 jan.

- 1937 Retrieved from: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 11429. Brasília, DF: 27 dez. 1961. Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm
- Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 6377. Brasília, DF: 12 ago. 1971. Retrieved from: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Lei nº 6.545/1978, de 30 de junho. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 10233. Brasília, DF: 04 jul. 1978. Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm
- Lei nº 7.044/1982, de 18 de outubro. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 19539. Brasília, DF: 19 out. 1982. Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm
- Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Sessão 1, p. 27833. Brasília, DF: 23 dez. 1996. Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Lei nº 8.948/1994, de 08 de dezembro. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 18882. Brasília, DF: 09 dez. 1994. Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm
- Lei nº 11.741/2008, de 16 de julho. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 5. Brasília, DF: 17 jul. 2008. Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art1
- Lei nº 11.892/2008, de 29 de dezembro. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e

- Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 1. Brasília, DF: 30 dez. 2008. Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm
- Lei nº 12.711/2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 1. Brasília: DF: 30 ago. 2012. Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm
- Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 16. Brasília: DF: 15 out. 2012. Retrieved from: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf
- Resolução nº 351, de 10 de junho de 2011. IFSP. Retrieved from: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2011/resol_351_regulamento-programa-assistencia-estudantil.pdf
- Resolução nº 859, de 07 de maio de 2013. Aprova a organização didática do IFSP. Retrieved from: <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/428-organizacao-didatica.html?download=9444%3Aresolucao-no-1050-de-12-de-novembro-de-2013>

Documentos eletrônicos (organizações)

- IBGE (2018), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. *Síntese de indicadores sociais : uma análise das condições de vida da população brasileira*. Pp. 1-149. Retrieved from: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>
- INEP (2003), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Retrieved from: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/485756
- INEP (2016a), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior: Notas Estatísticas*, Pp. 1-17. Retrieved from: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf

- INEP (2016b), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Pisa 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes na avaliação*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Retrieved from: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf
- INEP (2017), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior: Notas Estatísticas*, Pp. 1-28. Retrieved from: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf
- IPEA (2008), Ana Luiza Codes, José Valente Chaves, Maria Martha Cassiolato e Paulo Roberto Corbucc. *Revista: Políticas Sociais: acompanhamento e análise*, nº 15, 2008. Pp. 97-118. Retrieved from: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/16_complet015.pdf
- MEC (2007), *Ministério da Educação*. Documento Base. Retrieved from: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf
- OCDE (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OCDE (2017), *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264281820-en>
- OCDE (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>

ANEXOS

ANEXO I – Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016

RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016

O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária, realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto nº 5.839, de 11 de julho de 2006, e

considerando que a ética é uma construção humana, portanto histórica, social e cultural;

considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos;

considerando que o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante;

considerando que a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prevenir e evitar possíveis danos aos participantes;

considerando que as Ciências Humanas e Sociais têm especificidades nas suas concepções e práticas de pesquisa, na medida em que nelas prevalece uma aceção pluralista de ciência da qual decorre a adoção de múltiplas perspectivas teórico-metodológicas, bem como lidam com atribuições de significado, práticas e representações, sem intervenção direta no corpo humano, com natureza e grau de risco específico;

considerando que a relação pesquisador-participante se constrói continuamente no processo da pesquisa, podendo ser redefinida a qualquer momento no diálogo entre subjetividades, implicando reflexividade e construção de relações não hierárquicas;

considerando os documentos que constituem os pilares do reconhecimento e da afirmação da dignidade, da liberdade e da autonomia do ser humano, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 e a Declaração Interamericana de Direitos e Deveres Humanos, de 1948;

considerando a existência do sistema dos Comitês de Ética em Pesquisa e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa;

considerando que a Resolução 466/12, no artigo XIII.3, reconhece as especificidades éticas das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas, dadas suas particularidades;

considerando que a produção científica deve implicar benefícios atuais ou potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado;

considerando a importância de se construir um marco normativo claro, preciso e plenamente compreensível por todos os envolvidos nas atividades de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, resolve:

Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução.

Parágrafo único. Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP:

I – pesquisa de opinião pública com participantes não identificados;

II – pesquisa que utilize informações de acesso público, nos termos da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011;

III – pesquisa que utilize informações de domínio público;

IV - pesquisa censitária;

V - pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual; e

VI - pesquisa realizada exclusivamente com textos científicos para revisão da literatura científica;

VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito; e

VIII – atividade realizada com o intuito exclusivamente de educação, ensino ou treinamento sem finalidade de pesquisa científica, de alunos de graduação, de curso técnico, ou de profissionais em especialização.

§ 1º Não se enquadram no inciso antecedente os Trabalhos de Conclusão de Curso, monografias e similares, devendo-se, nestes casos, apresentar o protocolo de pesquisa ao sistema CEP/CONEP;

§ 2º Caso, durante o planejamento ou a execução da atividade de educação, ensino ou treinamento surja a intenção de incorporação dos resultados dessas atividades em um projeto de pesquisa, dever-se-á, de forma obrigatória, apresentar o protocolo de pesquisa ao sistema CEP/CONEP.

Capítulo I DOS TERMOS E DEFINIÇÕES

Art. 2º Para os fins desta Resolução, adotam-se os seguintes termos e definições:

I - assentimento livre e esclarecido: anuência do participante da pesquisa: criança, adolescente ou indivíduos impedidos de forma temporária ou não de consentir, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos. A obtenção do assentimento não elimina a necessidade do consentimento do responsável;

II - assistência ao participante da pesquisa: é aquela prestada para atender danos imateriais decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa;

III – benefícios: contribuições atuais ou potenciais da pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado.

IV – confidencialidade: é a garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada.

V - consentimento livre e esclarecido: anuência do participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos;

VI – informações de acesso público: dados que podem ser utilizados na produção de pesquisa e na transmissão de conhecimento e que se encontram disponíveis sem restrição ao acesso dos pesquisadores e dos cidadãos em geral, não estando sujeitos a limitações relacionadas à privacidade, à segurança ou ao controle de acesso. Essas informações podem estar processadas, ou não, e contidas em qualquer meio, suporte e formato produzido ou gerido por órgãos públicos ou privados.

VII - dano material: lesão que atinge o patrimônio do participante da pesquisa em virtude das características ou dos resultados do processo de pesquisa, impondo uma despesa pecuniária ou diminuindo suas receitas auferidas ou que poderiam ser auferidas;

VIII - dano imaterial: lesão em direito ou bem da personalidade, tais como integridades física e psíquica, saúde, honra, imagem, e privacidade, ilicitamente produzida ao participante da pesquisa por características ou resultados do processo de pesquisa;

IX - discriminação: caracterização ou tratamento social de uma pessoa ou grupo de pessoas, com consequente violação da dignidade humana, dos direitos humanos e sociais e das liberdades fundamentais dessa pessoa ou grupo de pessoas;

X - esclarecimento: processo de apresentação clara e acessível da natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos, concebido na medida da compreensão do participante, a partir de suas características individuais, sociais, econômicas e culturais, e em razão das abordagens metodológicas aplicadas. Todos esses elementos determinam se o esclarecimento dar-se-á por documento escrito, por imagem ou de forma oral, registrada ou sem registro;

XI - estigmatização: atribuição de conteúdo negativo a uma ou mais características (estigma) de uma pessoa ou grupo de pessoas, com consequente violação à dignidade humana, aos direitos humanos e liberdades fundamentais dessa pessoa ou grupo de pessoas;

XII - etapas preliminares de uma pesquisa: são assim consideradas as atividades que o pesquisador tem que desenvolver para averiguar as condições de possibilidade de realização da pesquisa, incluindo investigação documental e contatos diretos com possíveis participantes, sem sua identificação e sem o registro público e formal das informações assim obtidas; não devendo ser confundidas com “estudos exploratórios” ou com “pesquisas piloto”, que devem ser consideradas como projetos de pesquisas. Incluem-se nas etapas preliminares as visitas às comunidades, aos serviços, as conversas com liderança comunitárias, entre outros;

XIII - participante da pesquisa: indivíduo ou grupo, que não sendo membro da equipe de pesquisa, dela participa de forma esclarecida e voluntária, mediante a concessão de consentimento e também, quando couber, de assentimento, nas formas descritas nesta resolução;

XIV - pesquisa de opinião pública: consulta verbal ou escrita de caráter pontual, realizada por meio de metodologia específica, através da qual o participante, é convidado a expressar sua preferência, avaliação ou o sentido que atribui a temas, atuação de pessoas e organizações, ou a produtos e serviços; sem possibilidade de identificação do participante;

XV - pesquisa encoberta: pesquisa conduzida sem que os participantes sejam informados sobre objetivos e procedimentos do estudo, e sem que seu consentimento seja obtido previamente ou durante a realização da pesquisa. A pesquisa encoberta somente se justifica em circunstâncias nas quais a informação sobre objetivos e procedimentos alteraria o comportamento alvo do estudo ou quando a utilização deste método se apresenta como única forma de condução do estudo, devendo ser explicitado ao CEP o procedimento a ser adotado pelo pesquisador com o participante, no que se refere aos riscos, comunicação ao participante e uso dos dados coletados, além do compromisso ou não com a confidencialidade. Sempre que se mostre factível, o consentimento dos participantes deverá ser buscado posteriormente;

XVI - pesquisa em ciências humanas e sociais: aquelas que se voltam para o conhecimento, compreensão das condições, existência, vivência e saberes das pessoas e dos grupos, em suas relações sociais, institucionais, seus valores culturais, suas ordenações históricas e políticas e suas formas de subjetividade e comunicação, de forma direta ou indireta, incluindo as modalidades de pesquisa que envolvam intervenção;

XVII - pesquisador responsável: pessoa com no mínimo título de tecnólogo, bacharel ou licenciatura, responsável pela coordenação e realização da pesquisa e pela integridade e bem estar dos participantes no processo de pesquisa. No caso de discentes de graduação que realizam pesquisas para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, a pesquisa será registrada no CEP, sob responsabilidade do respectivo orientador do TCC;

XVIII - Preconceito: valor negativo atribuído a uma pessoa ou grupo de pessoas, com consequente violação dos direitos civis e políticos e econômicos, sociais e culturais;

XIX - privacidade: direito do participante da pesquisa de manter o controle sobre suas escolhas e informações pessoais e de resguardar sua intimidade, sua imagem e seus dados

pessoais, sendo uma garantia de que essas escolhas de vida não sofrerão invasões indevidas, pelo controle público, estatal ou não estatal, e pela reprovação social a partir das características ou dos resultados da pesquisa;

XX - processo de consentimento e de assentimento: processo pautado na construção de relação de confiança entre pesquisador e participante da pesquisa, em conformidade com sua cultura e continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento, não sendo o registro de sua obtenção necessariamente escrito;

XXI - protocolo de pesquisa: conjunto de documentos contemplando a folha de rosto e o projeto de pesquisa com a descrição da pesquisa em seus aspectos fundamentais e as informações relativas ao participante da pesquisa, à qualificação dos pesquisadores e a todas as instâncias responsáveis. Aplica-se o disposto na norma operacional do CNS em vigor ou outra que venha a substituí-la, no que couber e quando não houver prejuízo no estabelecido nesta Resolução;

XXII - registro do consentimento ou do assentimento: documento em qualquer meio, formato ou mídia, como papel, áudio, filmagem, mídia eletrônica e digital, que registra a concessão de consentimento ou de assentimento livre e esclarecido, sendo a forma de registro escolhida a partir das características individuais, sociais, linguísticas, econômicas e culturais do participante da pesquisa e em razão das abordagens metodológicas aplicadas;

XXIII - relatório final: é aquele apresentado no encerramento da pesquisa, contendo todos os seus resultados;

XXIV - ressarcimento: compensação material dos gastos decorrentes da participação na pesquisa, ou seja, despesas do participante e seus acompanhantes, tais como transporte e alimentação;

XXV - risco da pesquisa: possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente; e

XXVI - vulnerabilidade: situação na qual pessoa ou grupo de pessoas tenha reduzida a capacidade de tomar decisões e opor resistência na situação da pesquisa, em decorrência de fatores individuais, psicológicos, econômicos, culturais, sociais ou políticos.

Capítulo II

DOS PRINCÍPIOS ÉTICOS DAS PESQUISAS EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Art. 3º São princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais:

I - reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica e acadêmica;

II - defesa dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo nas relações que envolvem os processos de pesquisa;

III - respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas;

IV - empenho na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada;

V - recusa de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa;

VI - garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;

VII - garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;

VIII - garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes;

IX - compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação; e

X - compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário.

Capítulo III

DO PROCESSO DE CONSENTIMENTO E DO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Art. 4º O processo de consentimento e do assentimento livre e esclarecido envolve o estabelecimento de relação de confiança entre pesquisador e participante, continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento, podendo ser obtido ou registrado em qualquer das fases de execução da pesquisa, bem como retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao participante.

Art. 5º O processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido pode ser realizado por meio de sua expressão oral, escrita, língua de sinais ou de outras formas que se mostrem adequadas, devendo ser consideradas as características individuais, sociais, econômicas e culturais da pessoa ou grupo de pessoas participante da pesquisa e as abordagens metodológicas aplicadas.

§ 1º O processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido deve ocorrer de maneira espontânea, clara e objetiva, e evitar modalidades excessivamente formais, num clima de mútua confiança, assegurando uma comunicação plena e interativa.

§ 2º No processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido, o participante deverá ter a oportunidade de esclarecer suas dúvidas, bem como dispor do tempo que lhe for adequado para a tomada de uma decisão autônoma.

Art. 6º O pesquisador deverá buscar o momento, condição e local mais adequado para que os esclarecimentos sobre a pesquisa sejam efetuados, considerando, para isso, as peculiaridades do convidado a participar da pesquisa, a quem será garantido o direito de recusa.

Art. 7º O pesquisador deverá assegurar espaço para que o participante possa expressar seus receios ou dúvidas durante o processo de pesquisa, evitando qualquer forma de imposição ou constrangimento, respeitando sua cultura.

Art. 8º As informações sobre a pesquisa devem ser transmitidas de forma acessível e transparente para que o convidado a participar de uma pesquisa, ou seu representante legal, possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.

Art. 9º São direitos dos participantes:

- I - ser informado sobre a pesquisa;
- II - desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;
- III - ter sua privacidade respeitada;
- IV - ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;
- V - decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;
- VI - ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e
- VII - o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

Seção I

Da obtenção do Consentimento e do Assentimento

Art. 10. O pesquisador deve esclarecer o potencial participante, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios.

Art. 11. O consentimento do participante da pesquisa deverá ser particularmente garantido àquele que, embora plenamente capaz, esteja exposto a condicionamentos específicos, ou sujeito a relação de autoridade ou de dependência, caracterizando situações passíveis de limitação da autonomia.

Art. 12. Deverá haver justificativa da escolha de crianças, de adolescentes e de pessoas em situação de diminuição de sua capacidade de decisão no protocolo a ser aprovado pelo sistema CEP/CONEP.

Parágrafo único. Nos casos previstos no caput deverão ser obtidos o assentimento do participante e o consentimento livre e esclarecido, por meio dos representantes legais do participante da pesquisa, preservado o direito à informação e à autonomia do participante, de acordo com a sua capacidade.

Art. 13. Em comunidades cuja cultura reconheça a autoridade do líder ou do coletivo sobre o indivíduo, como é o caso de algumas comunidades tradicionais, indígenas ou religiosas, por exemplo, a obtenção da autorização para a pesquisa deve respeitar tal particularidade, sem prejuízo do consentimento individual, quando possível e desejável.

Art. 14. Quando for inviável a realização do processo de Consentimento Livre e Esclarecido, a dispensa desse processo deve ser justificadamente solicitada pelo pesquisador responsável ao Sistema CEP/CONEP para apreciação.

Seção II

Do Registro do Consentimento e do Assentimento

Art. 15. O Registro do Consentimento e do Assentimento é o meio pelo qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante ou de seu responsável legal, sob a forma escrita, sonora, imagética, ou em outras formas que atendam às características da pesquisa e dos participantes, devendo conter informações em linguagem clara e de fácil entendimento para o suficiente esclarecimento sobre a pesquisa.

§ 1º Quando não houver registro de consentimento e do assentimento, o pesquisador deverá entregar documento ao participante que contemple as informações previstas para o consentimento livre e esclarecido sobre a pesquisa.

§ 2º A obtenção de consentimento pode ser comprovada também por meio de testemunha que não componha a equipe de pesquisa e que acompanhou a manifestação do consentimento.

Art. 16. O pesquisador deverá justificar o meio de registro mais adequado, considerando, para isso, o grau de risco envolvido, as características do processo da pesquisa e do participante.

§ 1º Os casos em que seja inviável o Registro de Consentimento ou do Assentimento Livre e Esclarecido ou em que este registro signifique riscos substanciais à privacidade e confidencialidade dos dados do participante ou aos vínculos de confiança entre pesquisador e pesquisado, a dispensa deve ser justificada pelo pesquisador responsável ao sistema CEP/CONEP.

§ 2º A dispensa do registro de consentimento ou de assentimento não isenta o pesquisador do processo de consentimento ou de assentimento, salvo nos casos previstos nesta Resolução.

§ 3º A dispensa do Registro do Consentimento deverá ser avaliada e aprovada pelo sistema CEP/CONEP.

Art. 17. O Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, em seus diferentes formatos, deverá conter esclarecimentos suficientes sobre a pesquisa, incluindo:

I - a justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, com informação sobre métodos a serem utilizados, em linguagem clara e acessível, aos participantes da pesquisa, respeitada a natureza da pesquisa;

II - a explicitação dos possíveis danos decorrentes da participação na pesquisa, além da apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar situações que possam causar dano, considerando as características do participante da pesquisa;

III - a garantia de plena liberdade do participante da pesquisa para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum;

IV - a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa seja pessoa ou grupo de pessoas, durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa;

V - informação sobre a forma de acompanhamento e a assistência a que terão direito os participantes da pesquisa, inclusive considerando benefícios, quando houver;

VI - garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa;

VII - explicitação da garantia ao participante de ressarcimento e a descrição das formas de cobertura das despesas realizadas pelo participante decorrentes da pesquisa, quando houver;

VIII - a informação do endereço, e-mail e contato telefônico, dos responsáveis pela pesquisa;

IX - breve explicação sobre o que é o CEP, bem como endereço, e-mail e contato telefônico do CEP local e, quando for o caso, da CONEP; e

X - a informação de que o participante terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

§ 1º Nos casos em que algum dos itens não for contemplado na modalidade de registro escolhida, tal informação deverá ser entregue ao participante em documento complementar, de maneira a garantir que todos os itens supracitados sejam informados aos participantes.

§ 2º Nos casos em que em que o consentimento ou o assentimento livre e esclarecido não for registrado por escrito, o participante poderá ter acesso ao registro do consentimento ou do assentimento sempre que solicitado.

§ 3º Nos casos em que o consentimento ou o assentimento livre e esclarecido for registrado por escrito uma via, assinada pelo participante e pelo pesquisador responsável, deve ser entregue ao participante.

§ 4º O assentimento do participante da pesquisa deverá constar do registro do consentimento.

Capítulo IV DOS RISCOS

Art. 18. Nos projetos de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, a definição e a gradação do risco resultam da apreciação dos seus procedimentos metodológicos e do seu potencial de causar danos maiores ao participante do que os existentes na vida cotidiana, em consonância com o caráter processual e dialogal dessas pesquisas.

Art. 19. O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar dano ou atenuar seus efeitos.

§ 1º Quando o pesquisador perceber qualquer possibilidade de dano ao participante, decorrente da participação na pesquisa, deverá discutir com os participantes as providências cabíveis, que podem incluir o encerramento da pesquisa e informar o sistema CEP/CONEP.

§ 2º O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização.

Art. 20. O pesquisador deverá adotar todas as medidas cabíveis para proteger o participante quando criança, adolescente, ou qualquer pessoa cuja autonomia esteja reduzida ou que esteja sujeita a relação de autoridade ou dependência que caracterize situação de limitação da

autonomia, reconhecendo sua situação peculiar de vulnerabilidade, independentemente do nível de risco da pesquisa.

Art. 21. O risco previsto no protocolo será graduado nos níveis mínimo, baixo, moderado ou elevado, considerando sua magnitude em função de características e circunstâncias do projeto, conforme definição de Resolução específica sobre tipificação e gradação de risco e sobre tramitação dos protocolos.

§ 1º A tramitação dos protocolos será diferenciada de acordo com a gradação de risco.

§ 2º A gradação do risco deve distinguir diferentes níveis de precaução e proteção em relação ao participante da pesquisa.

Capítulo V

DO PROCEDIMENTO DE ANÁLISE ÉTICA NO SISTEMA CEP/CONEP

Art. 22. O protocolo a ser submetido à avaliação ética somente será apreciado se for apresentada toda a documentação solicitada pelo sistema CEP/CONEP, tal como descrita, a esse respeito, na norma operacional do CNS em vigor, no que couber e quando não houver prejuízo no estabelecido nesta Resolução, considerando a natureza e as especificidades de cada pesquisa.

Art. 23. Os projetos de pesquisa serão inscritos na Plataforma Brasil, para sua avaliação ética, da forma prevista nesta Resolução e na Resolução específica de gradação, tipificação de risco e tramitação dos protocolos.

Art. 24. Todas as etapas preliminares necessárias para que o pesquisador elabore seu projeto não são alvo de avaliação do sistema CEP/CONEP.

Art. 25. A avaliação a ser feita pelo Sistema CEP/CONEP incidirá sobre os aspectos éticos dos projetos, considerando os riscos e a devida proteção dos direitos dos participantes da pesquisa.

§1º. A avaliação científica dos aspectos teóricos dos projetos submetidos a essa Resolução compete às instâncias acadêmicas específicas, tais como comissões acadêmicas de pesquisa, bancas de pós-graduação, instituições de fomento à pesquisa, dentre outros. Não cabe ao Sistema CEP/CONEP a análise do desenho metodológico em si.

§ 2º. A avaliação a ser realizada pelo Sistema CEP/CONEP incidirá somente sobre os procedimentos metodológicos que impliquem em riscos aos participantes.

Art. 26. A análise ética dos projetos de pesquisa de que trata esta Resolução só poderá ocorrer nos Comitês de Ética em Pesquisa que comportarem representação equânime de membros das Ciências Humanas e Sociais, devendo os relatores serem escolhidos dentre os membros qualificados nessa área de conhecimento.

Art. 27. A pesquisa realizada por alunos de graduação e de pós-graduação, que seja parte de projeto do orientador já aprovado pelo sistema CEP/Conep, pode ser apresentada como emenda ao projeto aprovado, desde que não contenha modificação essencial nos objetivos e na metodologia do projeto original.

Capítulo VI

DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Art. 28. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

I - apresentar o protocolo devidamente instruído ao sistema CEP/Conep, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa, conforme definido em resolução específica de tipificação e gradação de risco;

II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;

III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela Conep a qualquer momento;

IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; e

V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção.

Capítulo VII DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 29. Será instituída instância, no âmbito da Conep, para implementação, acompanhamento, proposição de atualização desta Resolução e do formulário próprio para inscrição dos protocolos relativos a projetos das Ciências Humanas e Sociais na Plataforma Brasil, bem como para a proposição de projetos de formação e capacitação na área.

Parágrafo único. A instância prevista no caput será composta por membros titulares das Ciências Humanas e Sociais integrantes da CONEP, representantes das associações científicas nacionais de Ciências Humanas e Sociais, membros dos CEP de Ciências Humanas e Sociais e de usuários.

Art. 30. Deverá ser estimulado o ingresso de pesquisadores e demais profissionais atuantes nas Ciências Humanas e Sociais nos colegiados dos CEP existentes, assim como a criação de novos CEP, mantendo-se a interdisciplinaridade em sua composição.

Art. 31. Os aspectos relacionados às modificações necessárias na Plataforma Brasil entrarão em vigor quando da atualização do sistema.

Capítulo VIII DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 32. Aplica-se o disposto nos itens VII, VIII, IX e X, da Resolução CNS nº 466, de 12, de dezembro de 2012, no que couber e quando não houver prejuízo ao disposto nesta Resolução.

Parágrafo único. Em situações não contempladas por essa Resolução, prevalecerão os princípios éticos contidos na Resolução CNS nº 466 de 2012.

Art. 33. A composição da Conep respeitará a equidade dos membros titulares e suplentes indicados pelos CEP entre a área de Ciências Humanas e Sociais e as demais áreas que a compõem, garantindo a representação equilibrada das diferentes áreas na elaboração de normas e no gerenciamento do Sistema CEP/CONEP.

Art. 34. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

RONALD FERREIRA DOS SANTOS
Presidente do Conselho Nacional de Saúde

Homologo a Resolução CNS nº 510, de 07 de abril de 2016, nos termos do Decreto de Delegação de Competência de 12 de novembro de 1991.

MARCELO COSTA E CASTRO
Ministro de Estado da Saúde

ANEXO II – Memorando nº 029/2018 de 28 de agosto de 2018



Memo n.º 029/2018 – DAEX/SRT

Em, 28 de agosto de 2018.

À DRG/SRT

Sr. Eduardo André Mossin – Diretor-Geral do Câmpus Sertãozinho

Assunto: Solicita acesso a dados de alunos egressos junto à Coordenadoria de Registros Acadêmicos (CRA) para desenvolvimento de Projeto de Mestrado.

1. Venho por meio deste solicitar autorização para a coleta de dados referentes aos Cursos: Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio e Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, das turmas de 2008 a 2015.
2. Os dados coletados serão utilizados na minha Dissertação de Mestrado que tem por objetivo analisar os alunos egressos quanto ao mercado de trabalho e ingresso às Universidades.

Respeitosamente,

Natália Gomes Pereira Resina

Assistente em Administração

SIAPE: 1815719

Autorizado 28/08/2018
Eduardo Mossin

Prof. Eduardo André Mossin
Diretor Geral
SIAPE - 1808291
IFSP - Câmpus Sertãozinho

ANEXO III – Memorando nº 030/2018 de 28 de agosto de 2018



Memo n.º 030/2018 – DAEX/SRT

Em, 28 de agosto de 2018.

À DRG/SRT

Sr. Eduardo André Mossin – Diretor-Geral do Câmpus Sertãozinho

Assunto: Utilização do nome Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Sertãozinho.

1. Venho por meio deste solicitar autorização para a utilização do nome Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Sertãozinho em minha dissertação de Mestrado.

Respeitosamente,

Natália Gomes Pereira Resina

Assistente em Administração

SIAPE: 1815719

Autorizado 28/08/2018
Eduardo Mossin

Prof. Eduardo André Mossin
Diretor Geral
SIAPE - 1808291
IFSP - Câmpus Sertãozinho

ANEXO IV – Resolução nº 915, de 02 de julho de 2013

RESOLUÇÃO N.º 915, de 02 de julho de 2013

O PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, no uso de suas atribuições regulamentares e, considerando a decisão do Conselho Superior na reunião do dia 02 de julho de 2013, resolve:

Art. 1º - Autorizar a realização do estágio curricular do Curso Técnico Integrado em Química, do *Campus* Sertãozinho, aprovado pela Resolução n.º 408, de 9 de dezembro de 2008, a partir do terceiro ano do curso.

Art. 2º - Esta Resolução entra em vigor a partir do segundo semestre letivo de 2013.



EDUARDO ANTONIO MODENA

ANEXO V – Resolução nº 978, de 01 de outubro de 2013

RESOLUÇÃO N.º 978, DE 01 DE OUTUBRO DE 2013

O PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, no uso de suas atribuições regulamentares e, considerando a decisão do Conselho Superior na reunião do dia 01 de outubro de 2013, resolve:


Art. 1º - Autorizar a realização do estágio curricular a partir do terceiro ano do Curso Técnico Integrado em Automação Industrial, do *Campus* Sertãozinho, aprovado pela Resolução n.º 245, de 4 de setembro de 2007.

Art. 2º - Esta Resolução entra em vigor a partir do primeiro semestre letivo de 2014.




EDUARDO ANTONIO MODENA

ANEXO VI – Grade curricular do curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio

 <p style="text-align: center;"> CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SÃO PAULO <i>Criação : Decreto de 18/01/1999</i> UNIDADE DE ENSINO DESCENTRALIZADA DE SERTÃOZINHO <i>Implantação: Portaria MEC nº 403, de 30/04/1996</i> ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO TÉCNICO - MODALIDADE INTEGRADA <i>Base Legal: Lei 9.394/96 e Resolução CNE/CEB nº 03/58, 04/99 e 01/05</i> <i>Decreto 5.154 de 23/07/2004</i> Aprovado pela Resolução do Conselho Diretor nº 245/07, de 04/09/2007 </p>								CARGA HORÁRIA DO CURSO COM ESTÁGIO
								3695
Habilitação Profissional - TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL								PERÍODO LETIVO: 38 SEMANAS
COMPONENTES CURRICULARES	Códigos Disciplinas	Nº Profs.	Aulas/semana				TOTAL DE AULAS	TOTAL DE HORAS
			1ª	2ª	3ª	4ª		
Artes	ART	1	0	2	0	0	76	57
Automação Eletropneumática e Hidráulica I	APH1	2	0	0	3	0	114	86
Automação Eletropneumática e Hidráulica II	APH2	2	0	0	0	3	114	86
Biologia	BIO	1	2	2	0	0	152	114
Controladores Programáveis	CPM	2	0	0	0	4	152	114
Desenho Técnico	DES	1	2	0	0	0	76	57
Educação Física	EFI	1	2	2	2	0	228	171
Eletricidade	ELE	2	4	0	0	0	152	114
Eletrônica Básica	ELO	2	0	0	3	0	114	86
Eletrônica Industrial	ELI	2	0	0	0	4	152	114
Filosofia	FIL	1	1	1	1	1	152	114
Física	FIS	1	4	3	0	0	266	200
Geografia	GEO	1	0	0	1	2	114	86
Gestão Organizacional de Produção e de Pessoas	GPP	1	0	0	2	0	76	57
História	HIS	1	0	2	1	0	114	86
Informática Básica	INF	2	2	0	0	0	76	57
Instalações Elétricas	IEL	2	0	3	0	0	114	86
Instrumentação Industrial I	INS1	1	0	0	2	0	76	57
Instrumentação Industrial II	INS2	2	0	0	0	4	152	114
Língua Espanhola	ESP	1	0	0	0	2	76	57
Língua Inglesa	ING	1	2	2	2	0	228	171
Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Redação	LPL	1	3	3	3	2	418	314
Máquinas e Equipamentos Elétricos	MFI	1	0	0	3	0	114	86
Matemática	MAT	1	4	3	3	0	380	285
Processos Industriais	PRI	1	0	0	0	2	76	57
Química	QUI	2	2	2	0	0	152	114
Segurança e Medicina do Trabalho	SMT	1	0	1	0	0	38	29
Sistemas Digitais	SID	2	0	3	0	0	114	86
Sistemas Microcontrolados	SMI	2	0	0	3	0	114	86
Sociologia	SOC	1	1	1	1	1	152	114
Trabalho de Conclusão de Curso	TCC	2	0	0	0	3	114	86
TOTAL ACUMULADO DE AULAS			29	30	30	28	4446	
TOTAL ACUMULADO DE HORAS			827	855	855	798	3335	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO								360
CERTIFICAÇÃO FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE TRABALHADORES								
DES + ELE + SMT + ELO + SID + IEL = ELETRICISTA DE MANUTENÇÃO INDUSTRIAL - 507 HORAS								
Obs: 1) As aulas são de 45 minutos 2) As aulas de Educação Física - EFI serão realizadas fora do período. 3) O estágio só poderá ser realizado a partir do 4º período letivo. 4) A conclusão de todos os períodos letivos e do estágio supervisionado confere a habilitação profissional de TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL.								

ANEXO VII – Grade curricular do curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio

 <p style="text-align: center;"> CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SÃO PAULO <i>Criação : Decreto de 18/01/1999</i> UNIDADE DE ENSINO DESCENTRALIZADA DE SERTÃOZINHO <i>Implantação: Portaria MEC nº 403, de 30/04/1996</i> ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO TÉCNICO - MODALIDADE INTEGRADA <i>Base Legal: Lei 9.394/96 e Resolução CNE/CEB nº 03/98, 04/99 e 01/05</i> <i>Decreto 5.154 de 23/07/2004</i> </p>								CARGA HORÁRIA DO CURSO COM ESTÁGIO 3723
Habilitação Profissional - TÉCNICO EM QUÍMICA								PERÍODO LETIVO: 38 SEMANAS
COMPONENTES CURRICULARES	Códigos Disciplinas	Nº Profs.	Aulas/semana				TOTAL DE AULAS	TOTAL DE HORAS
			1º	2º	3º	4º		
Artes	ART	1	2	0	0	0	76	57
Biologia	BIO	1	2	2	0	0	152	114
Bioquímica	BQU	1	0	0	3	0	114	86
Corrosão e Proteção dos Materiais	CPM	1	0	0	3	0	114	86
Educação Física	EFI	1	2	2	2	1	266	200
Filosofia	FIL	1	1	1	1	1	152	114
Física	FIS	1	4	3	0	0	266	200
Físico-Química	FQU	2	0	2	0	0	76	57
Geografia	GEO	1	0	0	1	2	114	86
Gerenciamento Ambiental	GEA	1	0	0	0	3	114	86
Gestão Organizacional de Produção e de Pessoas	GPP	1	0	0	2	0	76	57
História	HIS	1	0	2	1	0	114	86
Informática Básica	INF	2	2	0	0	0	76	57
Língua Espanhola	ESP	1	0	0	0	2	76	57
Língua Inglesa	ING	2	2	2	2	0	228	171
Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Redação	LPL	1	3	3	3	2	418	314
Matemática	MAT	1	4	3	3	0	380	285
Microbiologia	MIB	2	0	0	0	3	114	86
Operações Unitárias	OPU	1	0	0	0	4	152	114
Química	QUI	1	2	2	0	0	152	114
Química Analítica	QUA	2	0	0	4	0	152	114
Química Farmacêutica	QUF	1	0	0	0	3	114	86
Química Geral Experimental	QGE	2	4	4	0	0	304	228
Química Orgânica	QUO	1	0	3	0	0	114	86
Segurança e Medicina do Trabalho	SMT	1	0	1	0	0	38	29
Sociologia	SOC	1	1	1	1	1	152	114
Tecnologia de Fabricação de Açúcar e Alcool	TAA	2	0	0	4	0	152	114
Tecnologia de Fabricação de Alimentos	TAL	2	0	0	0	3	114	86
Tecnologia de Fabricação de Papel e Celulose	TPC	1	0	0	0	3	114	86
TOTAL ACUMULADO DE AULAS			29	31	30	28		4484
TOTAL ACUMULADO DE HORAS			827	884	855	798		3363
ESTÁGIO SUPERVISIONADO								360
Obs: 1) As aulas são de 45 minutos 2) As aulas de Educação Física - EFI serão realizadas fora do período. 3) O estágio só poderá ser realizado a partir do 4º período letivo. 4) A conclusão de todos os períodos letivos e do estágio supervisionado confere a habilitação profissional de TÉCNICO EM QUÍMICA								

ANEXO VIII – Questionário

Questionário para os egressos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFSP Sertãozinho

Prezado(a) participante

Este questionário faz parte de uma pesquisa do Mestrado em Educação - Especialidade em Administração Educacional da Universidade de Lisboa, sobre os motivos que levaram os estudantes desta Instituição a optarem pelo Ensino Médio Integrado e a optarem, após a conclusão do curso, por seguirem para o ensino superior e/ou entrarem no mercado de trabalho.

A sua participação é muito importante para o sucesso desta pesquisa!

Fique tranquilo, pois todas as respostas terão total confidencialidade e em nenhum momento você será identificado.

Após responder as questões, é só apertar o botão submeter que o questionário será enviado.

Agradecemos a sua valiosa colaboração!

Dados Sociodemográficos

1. 1 - Qual curso você frequentou?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio
- ☐ Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio

2. 2 - Qual ano ingressou no curso?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 2008
- ☐ 2009
- ☐ 2010
- ☐ 2011
- ☐ 2012
- ☐ 2013
- ☐ 2014
- ☐ 2015

3. 3 - Qual ano concluiu o curso?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 2011
- ☐ 2012
- ☐ 2013
- ☐ 2014
- ☐ 2015
- ☐ 2016
- ☐ 2017
- ☐ 2018

4. 4 - Data de nascimento :

5. 5 - Gênero :

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Masculino
☐ Feminino

6. 6 - Etnia:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Branco
☐ Preto
☐ Pardo
☐ Amarelo
☐ Indígena
☐ Não declarado

7. 7 - Cidade em que reside:

8. 8 - Quantas pessoas moram na mesma casa que você? (incluindo você)

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5
☐ Mais que 5
☐ Moro sozinho

9. 9 - Qual a escolaridade da sua mãe?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca estudou
☐ Ensino Fundamental Incompleto (1º ao 5º ano)
☐ Ensino Fundamental Completo (6º ano 9º ano)
☐ Ensino Médio Incompleto
☐ Ensino Médio Completo
☐ Ensino Técnico Incompleto
☐ Ensino Técnico Completo
☐ Ensino Superior Incompleto
☐ Ensino Superior Completo
☐ Pós-graduação
☐ Não sei

10. 10 - Qual a escolaridade do seu pai?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca estudou
- ☐ Ensino Fundamental Incompleto (1º ao 5º ano)
- ☐ Ensino Fundamental Completo (6º ao 9º ano)
- ☐ Ensino Médio Incompleto
- ☐ Ensino Médio Completo
- ☐ Ensino Técnico Incompleto
- ☐ Ensino Técnico Completo
- ☐ Ensino Superior Incompleto
- ☐ Ensino Superior Completo
- ☐ Pós-graduação
- ☐ Não sei

11. 11 - Condição perante o trabalho dos pais/responsáveis:

Marcar tudo o que for aplicável.

	Mãe	Pai
Tem um emprego/trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Está desempregado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Está aposentado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalhador doméstico(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. 12 - Vínculo empregatício dos pais/responsáveis:

Marcar tudo o que for aplicável.

	Mãe	Pai
Empregado(a) com carteira assinada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empregado(a) sem carteira assinada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autônomo/prestador de serviços	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proprietário(a) de empresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Servidor público	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. 13 - Qual a profissão da sua mãe? (caso esteja desempregada ou aposentada, indicar por favor a última profissão)

14. 14 - Qual a profissão do seu pai? (caso esteja desempregado ou aposentado, indicar por favor a última profissão)

15. 15 - Você recebeu algum tipo de bolsa via Política de Assistência Estudantil ?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Alimentação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moradia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transporte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. 16 - Você recebeu:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Bolsa ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bolsa pesquisa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bolsa extensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Parte 2 - Escolhas e expectativas escolares e profissionais

17. 1- Porque razão escolheu matricular-se no ensino técnico integrado em educação profissional e não no ensino médio?

18. 2 - Como e quando surgiu o interesse em cursar o ensino médio integrado no IFSP?

19. 3 - Quando foi que começou a pensar nesta escolha?

20. 4 - Ao longo do processo de escolha conversou com alguém sobre esta escolha (familiares, amigos, professores, outros)?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

21. a) Se sim, com quem? Que conversas tinha?

22. 5 - Que conselhos/orientações procurava ou lhe davam?

23. 6 - Identifica alguém ou alguma situação que tenha tido influência na sua escolha?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

24. a) Se sim, quem/qual? Porque razão?

25. 7- Como foi a sua escolha entre o curso técnico integrado em automação industrial ou química ?

26. 8 - Porque razão escolheu o IFSP e não outras escolas (municipais, estaduais ou particulares)?

27. 9 - Procurou algum tipo de informação específica para fazer a sua escolha?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

28. a) Se sim, qual? Porque razão?

29. b) Se não, porque não o fez?

30. 10 - Considerando todas as disciplinas que teve no 9º ano do ensino fundamental, em quais tinha mais facilidade? E quais mais dificuldade?

31. 11 - Teve alguma reprovação ao longo do ensino fundamental?

32. 12 - Tinha facilidade com as disciplinas de matemática, física, química?

33. 13 - Que importância tinha a escola para si?

34. **14 - Quando se matriculou no ensino médio integrado o que planejava fazer? Porquê?**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Terminar o curso e seguir para o ensino superior
- ☐ Ingressar no mercado de trabalho
- ☐ Trabalhar e fazer faculdade

35. **Porquê?**

36. **15 - Durante a realização do curso técnico integrado as suas intenções alteraram-se?**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

37. **a) Se sim, em que sentido? Porquê?**

38. **16 - Que escolha fez?**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Seguiu para o ensino superior
- ☐ Encontra-se no mercado de trabalho
- ☐ Está trabalhando e estudando
- ☐ Outra: _____

39. **17 - Quais os motivos de ter feito esta escolha?**

40. 18 - Em que altura/momento realizou essa escolha (seguir para o ensino superior e/ou mercado de trabalho) ?

Responda, por favor, caso tenha seguido para o ensino superior:

41. 19 - Que dificuldades/facilidades sentiu quando entrou na universidade?

42. 20 - Teve incentivos/ajuda de familiares/professores/amigos e/ou orientador vocacionais para seguir para o ensino superior?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

43. a) Quem os incentivou?

44. b) Que incentivos/ajuda lhe deram?

Responda, por favor, caso tenha seguido para o mercado de trabalho:

45. 21 - Que dificuldades/facilidades sentiu quando ingressou no mercado de trabalho?

46. 22 - Teve incentivos/ajuda de familiares/professores/amigos e/ou orientador vocacionais para seguir para o mercado de trabalho?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

47. a) Quem os incentivou?

48. b) Que incentivos/ajudas lhe deram?

Parte 3 - Relação com o IFSP

49. 23 - Durante o curso realizado no IF participou de algum projeto de ensino, pesquisa ou extensão?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

50. 24 - A participação nesses projetos teve influência na sua escolha (ir para o mercado de trabalho e/ou ensino superior)? Porquê?

**51. 25 - Ter frequentado o estágio supervisionado teve influência na sua escolha? Porquê?
Em que sentido?**

52. 26 - Na altura em que ingressou no Instituto Federal quais eram as suas expectativas em relação ao curso que frequentou?

53. 27 - Quais foram os aspectos mais positivos do curso?

54. 28 - E os mais negativos?

55. 29 - Qual sua opinião sobre o curso que frequentou (disciplinas, componente teórico/prático, preparação para a universidade, preparação para o mercado de trabalho, oportunidade de emprego) ?

56. 30 - No final do curso sentiu-se bem preparado tanto para o ingresso em um curso superior quanto para o mercado de trabalho? Porquê?

57. 31 - Qual sua opinião sobre o estágio (carga horária, obrigatoriedade, desenvolvimento das atividades na empresa, aprendizagem)?

58. 32 - Neste momento, quais seus objetivos para o futuro?

59. 33 - O fato de o Brasil possuir políticas públicas de facilitação de acesso ao ensino superior (Lei de Cotas, FIES, PROUNI) tiveram influência na sua escolha? Porquê?

60. 34 - A posição do IFSP Sertãozinho no ranking das melhores escolas classificadas no ENEM teve influência na sua escolha? Porquê?

61. 35 - O que você acredita ser o diferencial do IFSP em relação as demais escolas?

Com tecnologia
 Google Forms

ANEXO IX – Descrição das habilitações académicas, profissão e situação na profissão dos pais dos estudantes

Inquiridos dos cursos Técnicos Integrados	Habilitações Académicas dos progenitores		Profissão dos Progenitores		Situação Face ao trabalho	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Técnico em Química	Ensino Médio Completo	Ensino Superior Completo	Pintor	Doméstica	Não sabe	Não sabe
Técnico em Química	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Completo	Carteiro	Autônoma	Não sabe	Não sabe
Técnico em Química	Ensino Fundamental Completo	Ensino Superior Completo	Agricultor	Vendedora	Não sabe	Não sabe
Técnico em Química	Ensino Superior Incompleto	Ensino Médio Completo	Chefe de Caldeiraria	Não sabe	Empregado com carteira assinada	Desempregada
Técnico em Química	Ensino Fundamental Completo	Ensino Fundamental Incompleto	Pedreiro	Auxiliar de limpeza	Não sabe	Empregada com carteira assinada
Técnico em Automação Industrial	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Médio Completo	Torneiro Mecânico	Dona de casa	Empregado com carteira assinada	Não sabe
Técnico em Automação Industrial	Ensino Médio Completo	Ensino Médio Completo	Tapeceiro	Auxiliar de farmácia	Não sabe	Empregada sem carteira assinada
Técnico em Química	Ensino técnico	Ensino Superior Incompleto	Técnico em química	Auxiliar técnica	Não sabe	Não sabe
Técnico em Química	Pós-graduação	Pós-graduação	Analista de sistemas	Professora	Empregado com carteira assinada	Empregada com carteira assinada
Técnico em Química	Não sabe	Ensino Superior Completo	Não sabe	Gerente de engenharia de aplicações	Não sabe	Empregada com carteira assinada
Técnico em Química	Ensino Médio Incompleto	Ensino Médio Completo	Frentista	Faturista	Empregado com carteira assinada	Empregada com carteira assinada
Técnico em Automação Industrial	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Completo	Serralheiro	Doméstica	Autônomo/prestador de serviços	Empregada com carteira assinada
Técnico em Automação Industrial	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Incompleto	Motorista	Doméstica	Não sabe	Não sabe
Técnico em Química	Ensino Superior Completo	Ensino Médio Completo	Servente de pedreiro	Agente de organização escolar	Não sabe	Servidora pública
Técnico em Automação Industrial	Ensino Fundamental Completo	Ensino Fundamental Incompleto	Frentista	Doméstica	Empregado com carteira assinada	Empregada com carteira assinada
Técnico em Química	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Médio Completo	Auxiliar de pedreiro	Autônoma	Empregado sem carteira assinada	Autônoma/prestadora de serviços
Técnico em Automação Industrial	Ensino Médio Incompleto	Ensino Fundamental Incompleto	Não sabe	Doméstica	Não sabe	Autônoma/prestadora de serviços
Técnico em Automação Industrial	Ensino Superior Incompleto	Não sabe	Metalúrgico	Autônoma	Empregado com carteira assinada	Autônoma/prestadora de serviços
Técnico em Química	Não sabe	Pós-graduação	Motorista	Professora	Não sabe	Servidor público
Técnico em Automação Industrial	Ensino Médio Completo	Ensino Superior Completo	Eletricista	Pedagoga	Empregado com carteira assinada	Desempregada
Técnico em Automação Industrial	Ensino Superior Incompleto	Ensino Fundamental Completo	Autônomo	Balconista	Autônomo/prestador de serviços	Autônoma/prestadora de serviços
Técnico em Química	Ensino Superior Completo	Ensino Superior Completo	Serralheiro	Professor	Aposentado	Servidora pública

Técnico em Química	Ensino Médio Completo	Ensino Fundamental Completo	Vigilante	Vendedora	Empregado com carteira assinada	Autônoma/prestadora de serviços
Técnico em Química	Nunca estudou	Ensino Fundamental Incompleto	Faleceu	Doméstica	Não sabe	Não sabe
Técnico em Química	Ensino Médio Incompleto	Ensino Fundamental Incompleto	Serviços gerais	Atendente de açougue	Empregado com carteira assinada	Empregada com carteira assinada
Técnico em Química	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Superior Completo	Torneiro mecânico	Corretora de imóveis	Empregado com carteira assinada	Autônoma/prestadora de serviços
Técnico em Química	Ensino técnico	Ensino Fundamental Completo	Técnico em mecânica	Balconista	Aposentado	Aposentada
Técnico em Automação Industrial	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Incompleto	Isolador Térmico	Ajudante de serviços gerais	Empregado com carteira assinada	Autônoma/prestadora de serviços
Técnico em Química	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Médio Completo	Pedreiro	Serviços gerais	Aposentado	Servidora pública
Técnico em Automação Industrial	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Médio Completo	Torneiro Mecânico	Secretária	Aposentado	Empregada com carteira assinada
Técnico em Química	Ensino técnico	Ensino Médio Incompleto	Técnico em soldagem	Copeira hospitalar	Empregado com carteira assinada	Empregada com carteira assinada
Técnico em Química	Ensino Médio Completo	Ensino Superior Completo	Jardineiro	Servente de escola	Empregado com carteira assinada	Servidora pública
Técnico em Química	Ensino Médio Completo	Ensino Médio Completo	Gerente	Caixa	Empregado com carteira assinada	Empregada com carteira assinada
Técnico em Química	Ensino Médio Incompleto	Ensino Médio Incompleto	Não sabe	Doméstica	Não sabe	Empregada sem carteira assinada
Técnico em Química	Ensino Médio Incompleto	Ensino Médio Completo	Caldeireiro/soldador	Assistente geral	Empregado sem carteira assinada	Autônoma/prestadora de serviços
Técnico em Química	Ensino Médio Completo	Ensino Médio Completo	Técnico em Química	Dona de casa	Empregado com carteira assinada	Não sabe
Técnico em Química	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Completo	Pedreiro	Faxineira	Autônomo/prestador de serviços	Empregada com carteira assinada
Técnico em Automação Industrial	Ensino Superior Completo	Ensino Fundamental Incompleto	Funcionário público	Doméstica	Servidor público	Não sabe
Técnico em Química	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Superior Completo	Caldeireiro	Administradora	Aposentado	Não sabe
Técnico em Química	Pós-graduação	Ensino Superior Completo	Engenheiro	Arquiteta	Autônomo/prestador de serviços	Empregada com carteira assinada
Técnico em Química	Ensino Médio Completo	Ensino Médio Completo	Motorista	Assistente de Pedágio	Não sabe	Empregada com carteira assinada
Técnico em Química	Ensino técnico	Ensino Médio Completo	Empresário	Empresária	Proprietário de empresa	Proprietária de empresa
Técnico em Automação Industrial	Ensino Superior Completo	Ensino Fundamental Incompleto	Não sabe	Artesã	Empregado com carteira assinada	Autônoma/prestadora de serviços
Técnico em Automação Industrial	Ensino Fundamental Completo	Ensino Fundamental Completo	Rurícola	Não sei	Empregado com carteira assinada	Aposentada

Técnico em Química	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Incompleto	Caldeireiro	Caixa de supermercado	Empregado com carteira assinada	Empregada com carteira assinada
Técnico em Química	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Completo	Pedreiro	Cabeleireira	Autônomo/prestador de serviços	Autônoma/prestadora de serviços
Técnico em Química	Ensino Superior Completo	Ensino Superior Completo	Fiscal de Obras	Professora	Servidor público	Servidora pública
Técnico em Química	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Incompleto	Pedreiro	Ajudante de cozinha	Empregado com carteira assinada	Autônoma/prestadora de serviços
Técnico em Química	Ensino Superior Completo	Ensino Superior Completo	Gestor de recursos humanos	Professora	Autônomo/prestador de serviços	Servidora pública
Técnico em Química	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Completo	Motorista	Cuida do lar	Empregado com carteira assinada	Não sabe
Técnico em Química	Ensino técnico	Ensino Fundamental Incompleto	Supervisor da manutenção	Salgadeira	Aposentado	Autônoma/prestadora de serviços
Técnico em Automação Industrial	Ensino Fundamental Completo	Ensino Médio Completo	Pintor	Comerciante	Autônomo/prestador de serviços	Proprietária de empresa
Técnico em Química	Ensino técnico	Ensino técnico	Contador	Manicure	Empregado sem carteira assinada	Autônoma/prestadora de serviços
Técnico em Química	Ensino Médio Completo	Ensino Médio Completo	Motorista	Serviços Gerais	Servidor público	Empregada com carteira assinada
Técnico em Automação Industrial	Ensino Fundamental Completo	Ensino Superior Completo	Marceneiro	Guarda Civil	Servidor público	Servidora pública
Técnico em Automação Industrial	Ensino técnico	Ensino técnico	Eletricista	Dona de casa	Empregado com carteira assinada	Não sabe
Técnico em Automação Industrial	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Completo	Pintor	Auxiliar de limpeza	Autônomo/prestador de serviços	Empregada com carteira assinada
Técnico em Automação Industrial	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Completo	Construtor civil	Confeiteira	Autônomo/prestador de serviços	Empregada com carteira assinada
Técnico em Automação Industrial	Ensino Médio Completo	Ensino Superior Completo	Não sabe	Professora	Não sabe	Servidora pública
Técnico em Automação Industrial	Ensino Fundamental Incompleto	Pós-graduação	Torneiro mecânico	Auxiliar de Limpeza	Não sabe	Empregada com carteira assinada
Técnico em Química	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Completo	Não sabe	Não sabe	Não sabe	Não sabe
Técnico em Automação Industrial	Ensino Superior Completo	Ensino Superior Incompleto	Fisioterapeuta	Vendedora	Empregado com carteira assinada	Trabalhadora doméstica
Técnico em Automação Industrial	Ensino Superior Incompleto	Ensino Superior Completo	Não sabe	Não sabe	Autônomo/prestador de serviços	Autônoma/prestadora de serviços
Técnico em Automação Industrial	Ensino Superior Completo	Ensino Fundamental Incompleto	Policial militar	Empregada doméstica	Empregado com carteira assinada	Empregado com carteira assinada
Técnico em Automação Industrial	Nunca estudou	Ensino Fundamental Incompleto	Faxineiro	Dona de casa	Não sabe	Não sabe
Técnico em Química	Ensino técnico	Ensino Médio Completo	Eletricista	Dona de casa	Empregado sem carteira assinada	Não sabe
Técnico em Química	Ensino Fundamental Completo	Ensino Médio Completo	Artesão	Professora e dona de casa	Aposentado	Autônoma/prestadora de serviços
Técnico em Automação Industrial	Ensino Médio Completo	Pós-graduação	Policial Militar	Professora	Servidor público	Servidor público
Técnico em Química	Ensino Fundamental Incompleto	Pós-graduação	Motorista	Secretária de uma escola	Não sabe	Empregado com carteira assinada

Técnico em Química	Ensino técnico	Ensino Fundamental Incompleto	Pedreiro	Auxiliar de serviços gerais	Autônomo/ prestador de serviços	Empregado sem carteira assinada
Técnico em Química	Ensino Superior Completo	Ensino Superior Completo	Analista de Sistemas	Professora	Empregado com carteira assinada	Desempregada
Técnico em Química	Ensino Médio Incompleto	Ensino Fundamental Incompleto	Leiturista	Dona de casa	Servidor público	Não sabe
Técnico em Automação Industrial	Ensino Superior Incompleto	Ensino Superior Incompleto	Artesão	Artesã	Autônomo/ prestador de serviços	Autônoma/ prestadora de serviços
Técnico em Automação Industrial	Ensino Fundamental Completo	Ensino Fundamental Completo	Operador de Máquinas	Empresária	Servidor público	Proprietário de empresa
Técnico em Química	Ensino Médio Incompleto	Ensino Médio Incompleto	Mecânico	Dona de casa	Empregado com carteira assinada	Não sabe
Técnico em Química	Ensino Fundamental Completo	Ensino Fundamental Incompleto	Motorista	Cortadora de cana	Empregado com carteira assinada	Autônoma/ prestadora de serviços
Técnico em Química	Ensino técnico	Ensino Médio Completo	Técnico de laboratório de análises clínicas	Doméstica	Empregado com carteira assinada	Empregado com carteira assinada
Técnico em Automação Industrial	Não sabe	Ensino Médio Completo	Não sabe	Funcionária pública	Não sabe	Servidora público
Técnico em Química	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Incompleto	Trabalhador rural	Trabalhadora rural	Empregado com carteira assinada	Empregado com carteira assinada
Técnico em Automação Industrial	Ensino Fundamental Completo	Ensino Fundamental Completo	Não sabe	Não sabe	Autônomo/ prestador de serviços	Autônoma/ prestadora de serviços
Técnico em Química	Ensino técnico	Ensino Fundamental Completo	Técnico em mecânica	Balconista	Não sabe	Não sabe
Técnico em Automação Industrial	Não sabe	Ensino Médio Completo	Motorista	Serviços gerais	Empregado com carteira assinada	Empregado com carteira assinada
Técnico em Química	Ensino Médio Incompleto	Ensino Superior Completo	Empresário	Professora/ Assistente Social	Autônomo/ prestador de serviços	Servidora público
Técnico em Química	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Médio Completo	Motorista	Atendente de loja	Autônomo/ prestador de serviços	Não sabe
Técnico em Química	Ensino Superior Completo	Ensino Superior Completo	Não sabe	Não sabe	Empregado com carteira assinada	Autônoma/ prestadora de serviços
Técnico em Química	Ensino Fundamental Completo	Ensino Médio Completo	Caldeireiro	Auxiliar de desenvolvimento escolar	Não sabe	Servidor público
Técnico em Química	Ensino Fundamental Completo	Ensino Fundamental Incompleto	Pedreiro	Costureira	Autônomo/ prestador de serviços	Desempregada
Técnico em Automação Industrial	Não sabe	Ensino Médio Completo	Não sabe	Dona de casa	Não sabe	Não sabe
Técnico em Automação Industrial	Ensino Médio Incompleto	Ensino Fundamental Incompleto	Operador de empilhadeira	Doméstica	Empregado com carteira assinada	Não sabe
Técnico em Automação Industrial	Ensino Fundamental Completo	Ensino Fundamental Incompleto	Setor de automação industrial	Não sabe	Autônomo/ prestador de serviços	Desempregada
Técnico em Química	Ensino Superior Completo	Ensino Fundamental Incompleto	Gerente industrial	Doméstica	Empregado com carteira assinada	Não sabe
Técnico em Automação Industrial	Ensino Médio Incompleto	Ensino Fundamental Incompleto	Comerciante	Dona de casa	Proprietário de empresa	Desempregada
Técnico em Automação Industrial	Ensino Superior Completo	Ensino Fundamental Incompleto	Empresário	Não sabe	Proprietário de empresa	Não sabe
Técnico em Química	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Incompleto	Não sabe	Não sabe	Autônomo/ prestador de serviços	Autônoma/ prestadora de serviços

Técnico em Química	Ensino Médio Completo	Ensino Superior Completo	Policial Militar	Artista plástica	Aposentado	Autônomo/prestador de serviços
Técnico em Química	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Completo	Pedreiro	Auxiliar de serviços gerais	Autônomo/prestador de serviços	Empregado com carteira assinada
Técnico em Química	Ensino Médio Completo	Ensino Médio Completo	Caldeireiro	Dona de casa	Aposentado	Não sabe
Técnico em Química	Ensino Médio Completo	Ensino Superior	Soldador	Professora	Empregado com carteira assinada	Servidora pública
Técnico em Química	Ensino Médio Incompleto	Ensino Médio Completo	Caldeireiro	Serviços gerais	Desempregado	Empregado com carteira assinada
Técnico em Química	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Médio Completo	Faxineiro	Faxineira	Desempregado	Empregado com carteira assinada